

vivre le primaire

Été 2018

Au fil des mots

Les corpus à la rescousse: des outils précieux pour enseigner le vocabulaire aux 2^e et 3^e cycles

+

Adaptation scolaire et sociale

Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et l'inclusion pédagogique en classe régulière

+

Science et technologie

Les sciences au primaire, ça sert à quoi?

+

Et encore plus...

Dossier

Le bien-être en enseignement

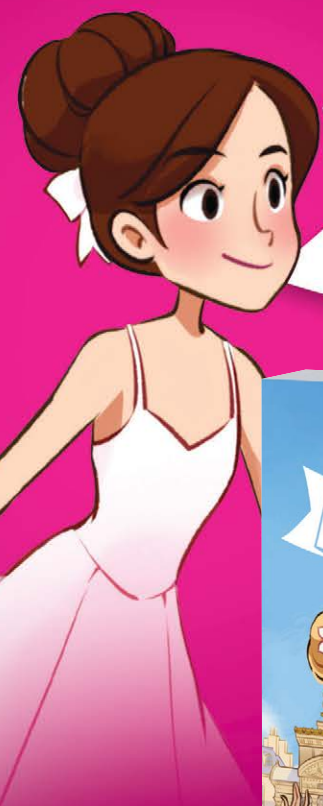
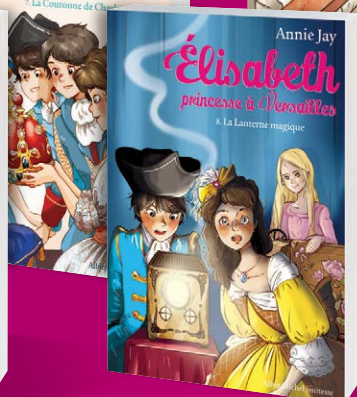
Rédactrices invitées
Nancy Goyette et Christine Lebel





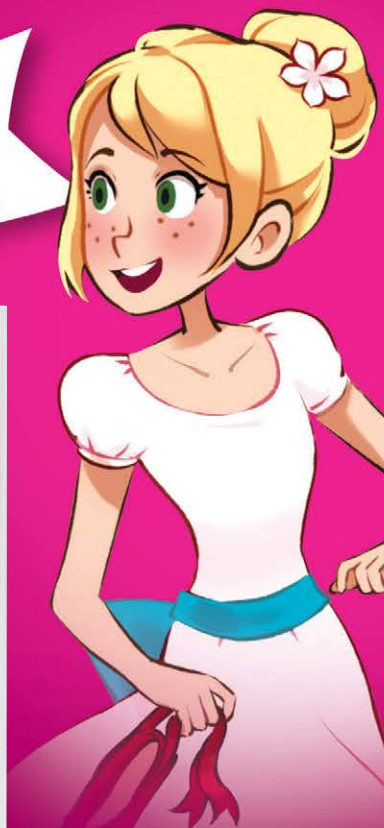
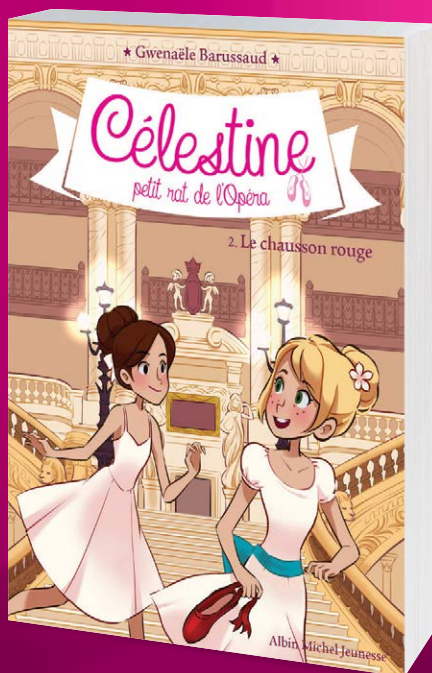
Élisabeth

princesse à Versailles



Célestine

petit rat de l'Opéra



Présentation

- 05 Merci chères professionnelles de l'Essentiel
Geneviève Carpentier
- 07 Vivement l'été et des glaçons
Annie Julien

Langues

- 08 L'atelier de négociation graphique comme dispositif didactique
Josianne Parent

CRIFPE

- 24 Comment favoriser l'utilisation de la conséquence logique plutôt que la punition?
Sacha Stoloff
- 26 Quelle place pour l'écriture informatisée à l'école québécoise?
Pascal Grégoire

DOSSIER

- 30 Le bien-être des enseignants est-il possible malgré la complexité de la tâche?
Nancy Goyette
Christine Lebel
- 32 Le développement du bien-être à l'école primaire: une communauté d'apprentissage en action
Julie Bazinet
Brigitte Gagnon
Nancy Goyette
- 35 Accompagner les stagiaires dans le développement de leurs forces de caractère: un pas de plus vers le bien-être en enseignement
Nancy Goyette
Philippe Dubreuil
- 38 Des pratiques collaboratives au profit du développement professionnel
Martine Nadon
- 40 La prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement: principes et pistes d'action pour des accompagnateurs
Brigitte Gagnon
- 43 La recherche collaborative et son apport au bien-être d'enseignants associés
Christine Lebel
Louise Bélair
- 46 L'expérience du cours-stage en Belgique: un atout sur les plans personnel et professionnel pour des futurs enseignants du préscolaire/primaire et de l'adaptation scolaire
Isabelle Vivegnis

- 49 Le bien-être psychologique des futurs enseignants: l'importance des relations significatives avec les collègues
Marie-Andrée Pelletier
- 51 Deux fois plus de plaisir à enseigner!
Caroline Gariépy
Sarah Blouin
- 53 Bâtir et cultiver son bien-être et celui des élèves à travers 5 techniques toutes simples
Nicole Royet

Adaptation scolaire et sociale

- 60 Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et l'inclusion pédagogique en classe régulière
Judith Beaulieu
Katleen Hodgson

Science et technologie

- 64 Les sciences au primaire, ça sert à quoi?
Pamela Dupuis-Latour
Catherine Joyal Caron

Compétences transversales

- 72 Un éveil intégré aux sciences, aux mathématiques et au langage écrit en maternelle et au début du primaire
Marie-France Morin
Carolina Gonçalves
Hugo Marcotte
- 76 Un atelier avec l'organisme PAAL pour un meilleur climat scolaire
Pilar Hernandez
Chloé-Anne Touma

Domaines généraux de formation

- 80 La médiation pédagogique! Quoi? Qui? Quand et comment? (2^e partie)
Nathalie Myara

Article de partenaire

- 28 Alloprof, une ressource multidisciplinaire
Marc-Antoine Tanguay
- 57 Des écrits clairs et concis? Antidote à la rescousse!
Dolores Tam
- 79 Le *Concours international de jouets fabriqués à partir de matériaux récupérés*: un projet d'éducation à la solidarité internationale et à l'environnement!
Antonella de Troia

CHRONIQUES

Au fil des mots

- 12 Les corpus à la rescousse: des outils précieux pour enseigner le vocabulaire aux 2^e et 3^e cycles
Ophélie Tremblay
Dominic Anctil

Les trois favoris

- 16 3 livres, 3 cycles, 3 albums sur le thème des relations parents-enfants
Emmanuelle Rousseau

Les savoirs enseignants


- 20 *e, è, ê, ai, ei, ès, ë, et ou est?*
Comment écrire le son /ɛ/?
Brigitte Stanké
Christian Dumais
- 21 Les processus conventionnels de multiplication: des processus personnels vers les processus conventionnels de calculs écrits
Raymond Nolin
- 23 Des migrants au fil du temps (3/3)
Des Canadiens français qui migrent
Chantal Déry
Danny Legault

L'école en réseau


- 68 L'école numérique, l'école 2.0 ou l'école en réseau?
Thérèse Laferrière
Alain Breuleux
Pascaline Gérardin

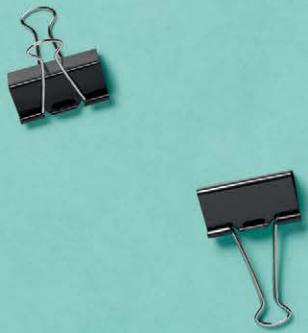
Chroniques découvertes

- 84 Vivre le jeu
Maude-Annie Courtemanche
Julie Fontaine
Isabelle Lemay
- 86 Vivre la lecture
Diane Manseau
Julie St-Pierre
Caroline Carle
Sandra Thériault



Améliorez votre enseignement au quotidien !



- 
- Un dossier spécial qui varie en fonction de l'actualité en éducation
 - Un partage de pratiques professionnels
 - Des résultats de recherches vulgarisés
 - Des propositions de pistes pédagogiques liées à des livres et des jeux
 - Et bien plus !

Recevez la revue
quatre fois par année
aqep.org/revue-vlp



Revue professionnelle trimestrielle publiée par l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP). L'adresse de correspondance est AQEP, Université de Montréal — FSE-CRIFPE, C. P.6128, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C3J7. Le numéro de téléphone est le 1 866 940-AQEP. Les textes apparaissant dans la revue professionnelle *Vivre le primaire* n'engagent que la responsabilité des auteurs et, à moins de mention contraire, ne constituent pas une prise de position de l'AQEP. Afin de donner aux auteurs des articles toute la reconnaissance à laquelle ils ont droit, il importe de préciser que la reproduction d'articles issus de la présente revue n'est autorisée qu'à des fins éducatives, en mentionnant la source. L'utilisation du masculin n'a d'autre but que d'alléger les textes.

- Rédactrice en chef — Geneviève Carpentier
- Comité de lecture — Maude-Annie Courtemanche, enseignante, Karina Ferland, enseignante, Cynthia Larouche, enseignante, Mélanie Martin, conseillère pédagogique en français, Anne Robitaille, enseignante et Claudine Sauvageau, conseillère pédagogique.
- Coordination de la revue — Tom & Tom
- Design graphique — Tom & Tom
- Mise en pages — Tom & Tom
- Correctrice-révisure — Comscript
- Impression — Bureau en gros

Collaborateurs au volume 31, numéro 2

Dominic Antil, Julie Bazinet, Judith Beaulieu, Louise Bélair, Sarah Blouin, Alain Breuleux, Caroline Carle, Geneviève Carpentier, Maude-Annie Courtemanche, Antonella de Troia, Chantal Déry, Philippe Dubreuil, Christian Dumais, Pamela Dupuis-Latour, Amélie Ferland-Dufrense, Brigitte Gagnon, Caroline Gariépy, Pascaline Gérardin, Carolina Gonçalves, Nancy Goyette, Pascal Grégoire, Pilar Hernandez, Kathleen Hodgson, Catherine Joyal-Caron, Annie Julien, Thérèse Laferrière, Christine Lebel, Danny Legault, Isabelle Lemay, Diane Manseau, Hugo Marcotte, Marie-France Messier, Marie-France Morin, Nathalie Myara, Martine Nadon, Raymond Nolin, Josianne Parent, Marie-Andrée Pelletier, Emmanuelle Rousseau, Nicole Royer, Julie St-Pierre, Brigitte Stanké, Sacha Stoloff, Dolores Tam, Sandra Thériault, Chloé-Anne Tauma, Ophélie Tremblay et Isabelle Vivegnis.

Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0835-5169

Abonnement individuel :
info@aqep.org ou coordonnées du siège social

Adhésion à l'AQEP
Incluant l'abonnement à la revue *Vivre le primaire*
1 an (4 numéros) = 50 \$ (taxes et livraison incluses)
2 ans (8 numéros) = 90 \$ (taxes et livraison incluses)
Prix à l'unité = 12 \$ + frais d'envoi (taxes incluses)
(pour information, écrivez à info@aqep.org)

Conseil d'administration

- Annie Julien, présidente
- Magalie Deschamps, trésorière
- Audrey Anne Dupont, secrétaire
- Anne Dumontet, coresponsable du congrès
- Myriam Villeneuve-Lapointe, coresponsable du congrès
- Guylaine Gagné, responsable de la formation
- Caroline Gravel, responsable de la promotion
- Mélanie Ducharme, responsable des communications
- Geneviève Carpentier, rédactrice en chef de la revue *Vivre le primaire*
- Vicky Carpentier, coresponsable de la revue

Les personnes oeuvrant au sein du conseil d'administration de l'AQEP sont toutes bénévoles.

Siège social — AQEP

Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin, FSE—CRIFPE
90, avenue Vincent-D'Indy, bureau C-559
Montréal (Québec) H2V 2S9
Tél. : 1 866 940-AQEP (2737)
Télééc. : 1 866 941-AQEP (2737)
Courriel : info@aqep.org

Pour joindre l'équipe de *Vivre le primaire*

Vous pouvez écrire, en tout temps, à la coordination de la revue en utilisant l'adresse de courriel suivante :
vivreleprimaire@aqep.org.

Pour tout ce qui concerne les adhésions et les changements d'adresse, vous pouvez écrire à l'adresse suivante :
info@aqep.org.

Merci chères professionnelles de l'Essentiel¹



Geneviève Carpentier
Doctorante
Université de Sherbrooke
carpentier.genevieve@gmail.com

Une autre année scolaire qui est passée à vitesse grand V. Pour la maman que je suis, ce fut une année des plus particulière : mon plus vieux faisait son entrée dans le merveilleux monde scolaire. Ce milieu, je l'adore; j'y ai participé comme enseignante et je continue d'y œuvrer comme doctorante, comme chargée de cours et comme professionnelle de recherche. Stressée n'est pas un mot assez fort pour décrire mon sentiment au début du mois de septembre : je souhaitais tant que mon enfant aime l'école comme moi je l'aime. J'ai pris une grande inspiration et j'ai plongé.

J'ai découvert une autre école, l'école vue par les parents. À l'Université, je forme de futures enseignantes en leur parlant de la nécessité de faire écrire les élèves quotidiennement et de l'importance de lire des livres aux élèves du préscolaire à la sixième année, et ce, tous les jours. Par-dessus tout, je leur parle du lien affectif comme moteur pour la réussite scolaire et sociale des enfants. Je leur demande d'enseigner en en souhaitant former des citoyens accomplis, passionnés, lecteurs. Je leur rappelle que leur mandat n'est pas seulement là d'un point de vue utilitaire, pour former des adultes capables de travailler et payer des impôts. Notre mission est beaucoup plus importante que cela.

En tant que maman, au-delà de tout ça, je souhaitais que mon fils se sente accueilli dans le monde scolaire. Je désirais qu'il se fasse des amis, qu'il développe son autonomie... Je souhaitais qu'il continue d'apprendre dans le plaisir. Pendant ses cinq

premières années, il en a fait du chemin : il a appris à manger, à marcher, à s'habiller... Tout ça, dans le plaisir et par le jeu. J'avais donc envie que son parcours scolaire ressemble à ça, qu'il apprenne dans un environnement riche, stimulant et en étant accompagné par des enseignants qui ont une vision positive de l'apprentissage et de l'évaluation. Et j'ai été comblée.

En cette fin d'année, je vous lève mon chapeau chères enseignantes. Vous êtes les piliers de notre société. Il est plus que temps que nos dirigeants arrêtent de dire que l'éducation est une priorité, mais qu'ils le montrent par des gestes forts et porteurs. Vous êtes les professionnelles de l'Essentiel et je rêve du jour où nos décideurs arrêteront de considérer l'éducation comme une dépense. À bout de bras et avec passion, vous accompagnez nos enfants jour après jour sans relâche. Parce que le CA de l'AQEP est composé que de personnes oeuvrant activement dans le milieu scolaire, nous comprenons l'importance du bien-être en enseignement. C'est pourquoi nous vous proposons un dossier complet dirigé par Nancy Goyette et Christine Lebel portant sur le bien-être des enseignants. En espérant que cette lecture, qui arrive au début de la période estivale, vous donne le sourire et l'envie de vous ressourcer pour revenir en forme à l'automne.

Encore une fois, merci.

Note

1. Désolée messieurs les enseignants, mais en enseignement au primaire, le féminin l'emporte largement sur le masculin et, pour ce dernier mot de l'année, j'ai décidé de le mettre de l'avant.

Bonne fin d'année scolaire

Desjardins vous souhaite
un bel été.



Vivement l'été et des glaçons



Annie Julien
Enseignante
École Sacré-Cœur
madameanniejulien@hotmail.com

Chers amis de l'AQEP, les entendez-vous ces magnifiques sons qui animeront votre été pour votre plus grand bien? Après cette année chargée professionnellement, vous méritez amplement des félicitations, des remerciements, des bravos, un temps de récupération et, ensuite, des vacances! Dans ma tête, j'y suis déjà... Et vous? Commencez-vous à sentir les effluves de la pelouse fraîchement tondue ou des foin coupés? Commencez-vous à les goûter? Les délicieuses salades estivales qui font la fête dans notre assiette... Commencez-vous à les voir et à les entendre? Les papillons et les insectes qui virevoltent près de vous... alors que vous vous dirigez vers votre fauteuil préféré sous un bel arbre mature vous offrant en son feuillage toute sa sagesse, vous permettant d'égrener le temps pour un après-midi absolument divin: dans une main, un verre bien glacé de votre nectar préféré et, de l'autre main, votre roman québécois... vous savez, LE roman que vous avez plusieurs fois remis sur la table de chevet faute de temps...

Lorsqu'arrive le début de l'été, il nous semble tout à coup posséder le temps et la liberté de faire ce que l'on souhaite au moment où on le désire. À nous le son des voiles qui claquent au vent à la marina, cette belle mélodie que les vagues portent à nos oreilles pendant que nous tournons avec avidité les pages de notre auteur préféré jusqu'à ce que... l'autre soi, celui qui nous dicte que nous devrions faire ceci ou cela, tente de prendre le contrôle de nos pensées. Alors s'installe une véritable lutte en nous: une part de nous désire prendre le temps de récupérer et l'autre part veut déjà se remettre en action pour la prochaine année scolaire.

Cette année, je planifie mes temps libres estivaux pour m'assurer de me reposer et de bien récupérer. Vous savez pourquoi? J'ai intégré la raison pour laquelle j'en avais grandement besoin. C'est en méditant après une certaine lecture que j'ai réalisé combien il me fallait récupérer! Avec urgence! Cette lecture m'a laissée bien songeuse... et, surtout, en grande réflexion!

Avez-vous déjà lu l'expérience de la grenouille dans la marmite d'eau? Il suffit d'imaginer une marmite remplie d'eau froide avec une grenouille qui y nage à l'intérieur. Puis, on allume le

feu sous la marmite. Évidemment, l'eau se réchauffe tranquillement. Bientôt, l'eau est tiède et la grenouille s'y sent bien. Puis, l'eau devient chaude. C'est fatigant pour la grenouille et elle commence à trouver cela désagréable. Mais elle continue de nager. Affaiblie, elle supporte encore la chaleur de l'eau et

Après cette année chargée professionnellement, vous méritez amplement des félicitations, des remerciements, des bravos, un temps de récupération et, ensuite, des vacances!

elle continue de nager, sans se sauver de la marmite. Après tout, c'est son milieu naturel, l'eau! Malheureusement, la chaleur sous la marmite continue et l'eau devient alors brûlante. Arrive un moment où la grenouille finit par mourir sans jamais s'être extraite de la marmite.

Cet été, chers amis, nous devons nous REPOSER parce que, quelque part en nous, il y a peut-être une grenouille qui nage depuis un moment... Je vous invite à vous questionner à votre tour: à quelle température est l'eau de votre marmite? Les entendez-vous, maintenant, les glaçons?



L'atelier de négociation graphique comme dispositif didactique



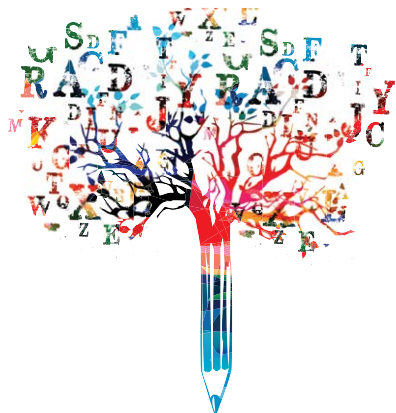
Josianne Parent

Doctorante en éducation et chargée de cours
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
josianne.parent@uqar.ca

Que peut-on faire pour aider nos élèves du primaire à améliorer leurs résultats en orthographe grammaticale, à développer une réflexion grammaticale, un raisonnement et un doute orthographique? Il sera question, dans cet article, d'une dictée métacognitive: les ateliers de négociation graphique (ANG).

Enseigner la grammaire autrement

Bien plus qu'un simple changement terminologique, la grammaire moderne propose un changement dans la façon de voir la langue et de l'analyser (Chartrand et Paret, 2010). Alors que la grammaire traditionnelle s'inscrivait dans une description sémantique de la langue, la grammaire moderne s'inscrit plutôt dans un paradigme où la phrase de base occupe une place centrale et où la description des éléments est réalisée en fonction de leurs comportements syntaxiques (Gauvin et Thibeault, 2016).



De ce fait, l'élève est amené à recourir à des manipulations syntaxiques pour effectuer une analyse grammaticale de la phrase, à utiliser des jugements de grammaticalité, à réfléchir et à utiliser un raisonnement métalinguistique.

Le statut de l'erreur

Le terme *faute*, utilisé pour désigner l'écart par rapport à la norme orthographique, traduit bien le caractère péjoratif qui lui est accordé. L'erreur prend souvent la forme d'un « raté », d'un enseignement qui

fonctionnement cognitif de l'élève. Les erreurs sont alors des traces visibles des cheminements de l'élève et peuvent servir d'appui pour mieux orienter les interventions pédagogiques.

La place de la réflexion grammaticale

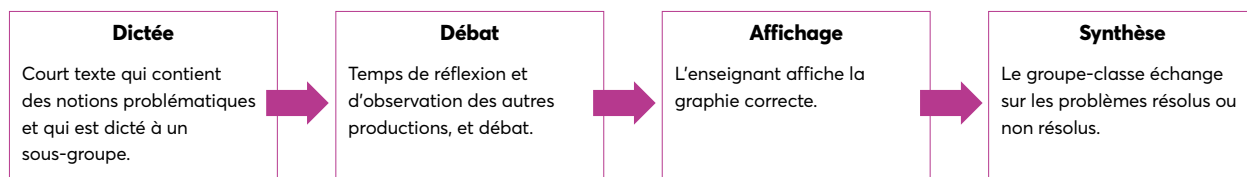
Plusieurs études font valoir l'importance du rapport réflexif vis-à-vis la langue pour l'amélioration des compétences orthographiques grammaticales (Chartrand, 2006; Chartrand et Paret,

Bien plus qu'un simple changement terminologique, la grammaire moderne propose un changement dans la façon de voir la langue et de l'analyser.

n'a pas bien fonctionné et qu'il faut à tout prix sanctionner (Astolfi, 2014). L'élève, par crainte de faire des erreurs, peut préférer se cantonner dans une syntaxe bien maîtrisée, ce qui peut créer une ombre sur l'élaboration de ses idées (*Ibid.*)

Or, l'erreur peut aussi être digne d'intérêt, source de discussion et peut même conduire à un progrès (Haas et Maurel, 2009). Selon Reuter (2013), l'erreur n'est pas nécessairement illogique si l'enseignant écoute les explications des élèves. Les explications et les verbalisations quant aux choix d'accords grammaticaux peuvent être de précieuses sources d'information. Selon Jaffré et Bessonnat (1996), les erreurs peuvent être vues comme une fenêtre qui s'ouvre sur le

2010; Nadeau et Fisher, 2011). Selon Chartrand et Paret (2010), si les élèves répètent des règles et des définitions peu opératoires et en partie erronées, c'est que l'enseignement ne favorise guère une réflexion sur la langue. La capacité à réfléchir sur la langue peut également être appelée *compétence métalinguistique*. Or, comment peut-on développer, chez nos élèves, cette compétence métalinguistique? Comment les amener à effectuer une analyse grammaticale et à faire des choix d'accords raisonnés? C'est notamment la visée principale des ANG, un dispositif didactique conçu pour permettre aux élèves de discuter et de réfléchir à propos de l'orthographe grammaticale.



L'atelier de négociation graphique

L'ANG a été initialement documenté dans les travaux de Haas et Lorrot (1996). Ce dispositif s'inscrit dans les dictées dites métacognitives, soit des dictées ayant

L'ANG se déroule en quatre étapes. D'abord, l'enseignant dicte une phrase ou deux contenant des notions problématiques à un sous-groupe d'élèves. Chaque élève peut disposer d'un tableau blanc effaçable ou d'un iPad, de façon à

mots qui feront l'objet du débat (mots dont les accords diffèrent). Chaque élève doit alors justifier son choix d'accord en utilisant des outils d'analyse syntaxique (manipulations syntaxiques, jugement de grammaticalité, etc.). L'enseignant occupe ici un rôle d'accompagnateur; il reformule les propos et favorise l'utilisation d'un métalangage et des manipulations syntaxiques. Finalement, l'enseignant présente l'accord adéquat. Un exemple de discussion, lors de laquelle les élèves réfléchissent sur l'accord adéquat des mots d'une phrase, est présenté ci-dessous.

Les erreurs sont alors des traces visibles des cheminements de l'élève et peuvent servir d'appui pour mieux orienter les interventions pédagogiques.

pour but d'entraîner les élèves à analyser ce qu'ils écrivent (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015). Les élèves sont amenés à verbaliser leurs réflexions métalinguistiques, à écouter celles des autres, puis à adopter un raisonnement quant aux accords grammaticaux à effectuer. L'erreur est vue comme un moteur d'apprentissage, puisqu'elle sert de point de départ pour les discussions. Ce type d'activité peut être réalisé avec des élèves de tous les cycles du primaire pour leur permettre de développer leurs compétences métalinguistiques. Haas et Maurel (2009) stipulent d'ailleurs que, très tôt, les élèves sont capables d'effectuer une réflexion métalinguistique avancée lorsque les activités réalisées favorisent l'étagage de l'enseignant et les interactions entre les pairs.

L'ANG se déroule en sous-groupes, ce qui constitue une condition de succès de l'activité (Haas et Maurel, 2009). En effet, en grand groupe, les élèves plus forts et qui raisonnent plus rapidement ont tendance à prendre davantage la parole que les élèves en difficulté. En ce sens, le regroupement d'élèves selon des difficultés ou des besoins similaires peut aussi s'avérer intéressant. Pendant que l'enseignant travaille avec un sous-groupe d'élèves, les autres élèves de la classe travaillent en autonomie.

faciliter l'exposition de la production aux autres par la suite. Après l'écriture, les élèves regardent les autres productions, les comparent, puis choisissent les

Phrase dictée

Cet(te) élève est fatigué(e)

*La phrase est dite à l'oral, il n'y a donc aucun moyen de discerner si « élève » est féminin ou masculin.

Élève 1: Au 3 et au 2, il a mis cette élève, c-e-t-t-e, alors qu'il y en a qui ont mis c-e-t. Si on met cette, il faut mettre après fatiguée, é-e... parce que c'est du féminin.

Enseignant: Tu as compris ce qu'il vient de dire?

Élève 2: Oui.

Enseignant: Alors, qu'est-ce que tu as compris?

Élève 2: Avec c-e-t, c'est singulier. C-e-t-t-e, c'est au pluriel. Donc, toute la phrase doit être au pluriel. Non, au féminin.

Enseignant: Alors, Marine?

Élève 3: Oui, mais y'a pas d'adjectif ou quelque chose comme ça qui dit que c'est une fille, cette élève.

Élève 1: C-e-t-t-e, c'est du féminin. Alors que c-e-t, c'est du masculin.

Enseignant: Vous êtes d'accord, vous? Alors, c-e-t-t-e, ce serait du féminin, alors que c-e-t, ce serait du masculin. Alors, tu as dit: c'est un truc comme ça, comme un adjectif. C'est ça que tu as dit? Comment on appelle ce truc, en grammaire?

Élève 1: C'est la classe du mot.

Enseignant: Alors, quelle est la classe de mot de c-e-t-t-e?

Élève 3: C'est un déterminant.

Enseignant: Pourquoi tu penses que c'est un déterminant? Peux-tu utiliser une manipulation syntaxique?

Élève 3: Parce qu'on peut le remplacer par « l'élève est fatigué ». L', ce serait un déterminant.

Adapté de Haas, G. et Lorrot, D. (1996, p. 177)



Par la suite, le même atelier se déroule avec les autres sous-groupes d'élèves au cours de la semaine. Les problèmes orthographiques peuvent varier d'un sous-groupe à l'autre. À la fin, une synthèse est réalisée lors de laquelle tous les élèves font le point sur les problèmes résolus.

L'ANG est un dispositif didactique qui vise l'installation d'automatismes qui pourront, par la suite, être transférés en contexte de production écrite (Haas et Maurel, 2009). Puisque la production

d'un écrit exige l'usage d'une grammaire en action, et d'une pratique de la réflexion presque constante (Gombert, 1991), il devient essentiel d'habiliter les élèves à développer leur réflexion métalinguistique.

Références

- Astolfi, J.-P. (2014). *L'Erreur, un outil pour enseigner* (11^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Chartrand, S.-G. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, 140, 82-84.
- Chartrand, S.-G., et Paret, M.-C. (2010). Rénover l'enseignement grammatical au Québec : Les tenants et les aboutissants du programme de 1995. *Québec français*, (156), 62-65.
- Cogis, D., Fisher, C., et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Revue de sociolinguistique en ligne*, 26, 69-91.
- Gauvin, I., et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram — Revue de didactique de la grammaire*.
- Gombert, J.-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères — Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 14(1), 161-181.
- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage & pratiques*, 43, 70-80.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie. *Faits de langues*, 4(8), 185-192.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 4(4), 0001-0031.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Les 29 et 30 novembre 2018
Centre des congrès de Québec
aqep.org/prochain-congres

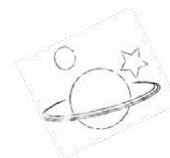
CRÉONS
l'effervescence!

31^e CONGRÈS DE L'AQEP

AQEP



fdmt
MANIMO

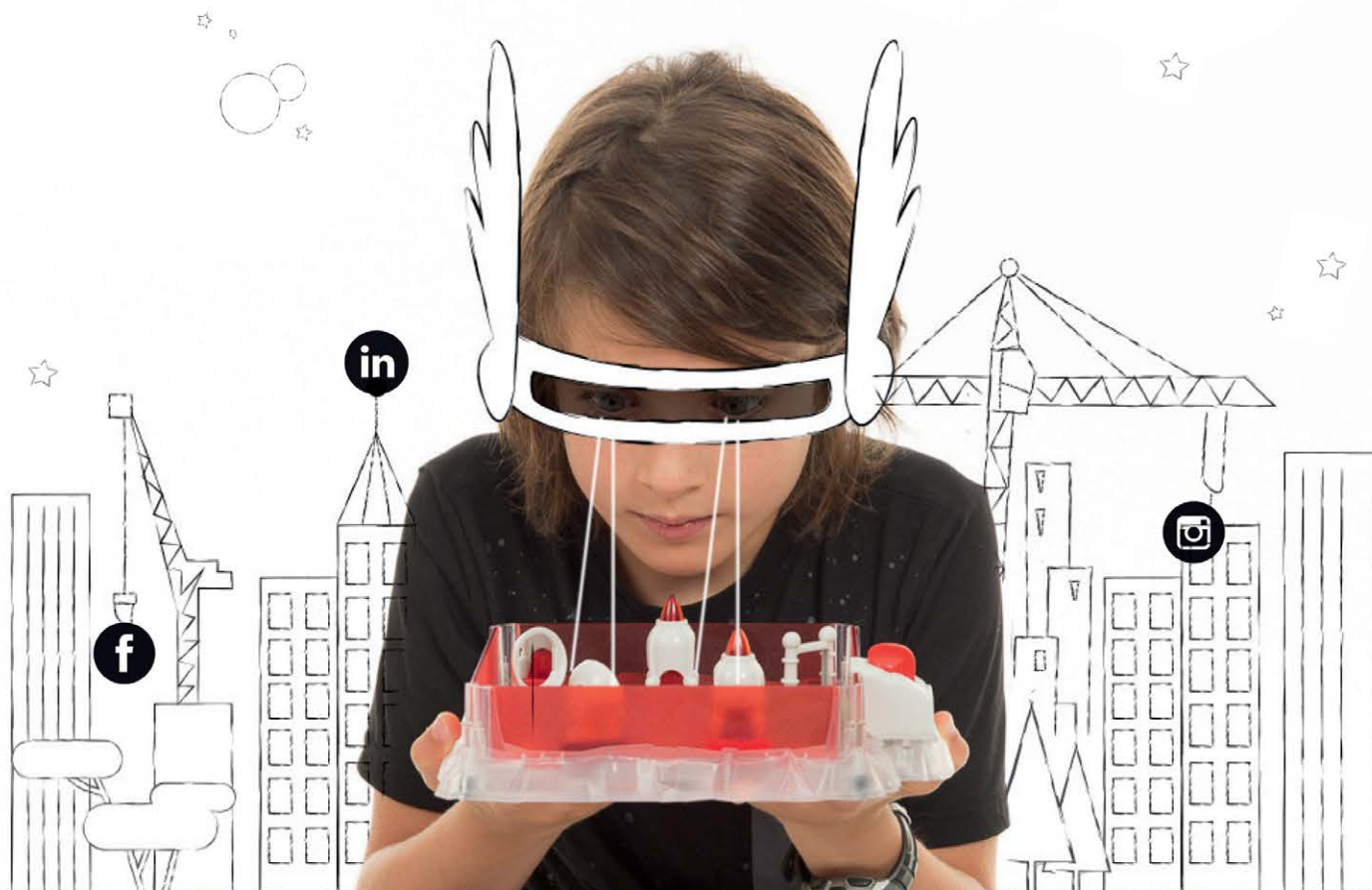


**Matériel éducatif et
outils sensoriels!**

fdmt.ca



10% da rabais pour les membres de l'AQEP
Code Promo : **ENTAQEP**



Les corpus à la rescousse : des outils précieux pour enseigner le vocabulaire aux 2^e et 3^e cycles



Ophélie Tremblay

Professeure
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
tremblay.ophelie@uqam.ca



Dominic Anctil

Professeur
Département de didactique
Université de Montréal
dominic.anctil@umontreal.ca

Quand on pense « enseignement du vocabulaire », on pense souvent listes de mots et orthographe. Pourtant, l'apprentissage de la forme écrite des mots n'est qu'une des composantes du développement des connaissances lexicales. Depuis quatre ans déjà, nous proposons dans cette chronique des réflexions et des pistes didactiques pour travailler le vocabulaire plus en profondeur, par l'exploration de toutes les facettes de la connaissance lexicale : la forme, le sens et l'usage. Cet article a pour objectif de présenter une ressource et une démarche permettant d'étudier plus en profondeur le sens et l'usage des mots, à travers l'observation de leur « comportement » au sein des phrases. Cette ressource précieuse, c'est le moteur de recherche associé à la liste orthographique du MELS (2014). Au terme de votre lecture, vous aurez développé votre connaissance de cet outil et vous

saurez comment créer des corpus de phrases afin d'observer et d'analyser des phénomènes lexicaux avec vos élèves, en vue d'enrichir leur vocabulaire tant en quantité qu'en qualité!

—

Créer soi-même des corpus, mission possible!

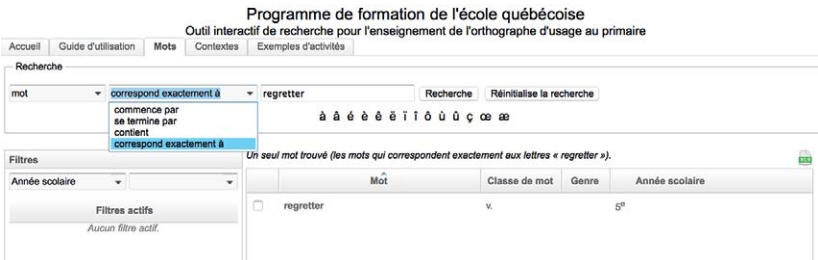
Un corpus est un ensemble d'énoncés, de textes ou même d'enregistrements qui vont servir de base à l'observation et à l'analyse d'un phénomène linguistique. Les corpus peuvent être de plus ou moins grande étendue, selon le nombre d'énoncés ou d'items qu'ils contiennent. Par exemple, afin d'élaborer la liste de mots du MELS, un corpus de référence a été créé à partir de plusieurs documents : listes orthographiques déjà existantes, nomenclature de dictionnaires pédagogiques spécialisés, listes proposées en annexe d'ouvrages didactiques, ensemble de mots apparaissant

dans 250 œuvres de littérature jeunesse. Les quelque 3000 mots de la liste définitive ont ensuite été choisis et répartis à travers les six années du primaire à partir d'un certain nombre de critères : fréquence, utilité, caractère polysémique, particularités orthographiques (Tremblay, Lefrançois et Lombard, 2013).

—

Ce sont habituellement les linguistes qui font usage des corpus, car ceux-ci constituent des ressources inestimables pour décrire le fonctionnement de la langue et de ses différentes composantes (phonétique, morphologique, syntaxique, lexicale). En enseignement de la langue, les corpus servent également à observer et à comprendre différents phénomènes linguistiques afin de mieux maîtriser la langue cible. En langue première, on y a recours par exemple en enseignement de la grammaire, dans le cadre de démarches de découverte (Nadeau et Fisher, 2006), afin d'étudier une règle grammaticale (p. ex. : la règle de l'accord du participe passé utilisé avec l'auxiliaire *être*). Le recours aux corpus pour enseigner une langue seconde est relativement répandu et permet de soutenir l'apprentissage de différentes facettes de la maîtrise d'une langue (McEnery et Xiao, 2010). À notre connaissance, l'utilisation des corpus en enseignement du français, langue d'enseignement, est peu répandue. Pourtant, avec la publication de la liste orthographique et l'existence du site Web associé¹, il est facile de créer soi-même un ou plusieurs corpus de phrases pour





soutenir l'apprentissage de la langue, notamment l'approfondissement de la connaissance lexicale. Voyons maintenant comment fonctionne cette ressource Web.

La démarche de création d'un corpus à partir de l'outil interactif de recherche de la liste orthographique

Pour construire un (ou plusieurs!) corpus à l'aide de l'outil de recherche en ligne, il faut compter de 5 à 30 minutes, au cours desquelles seront parcourues les étapes suivantes:

Étape 1

Choisir le mot à analyser (mot à l'étude dans la liste de vocabulaire hebdomadaire, mot proposé par un élève, mot rencontré dans un texte ou utile à la rédaction d'un texte) ou la caractéristique lexicale à étudier (prépositions régies par un verbe [p. ex.: téléphoner à qq; parler de qq. à qq], verbes souvent utilisés avec un nom donné [la tristesse envahit/accable/habite qq; qq ressent/éprouve/cache/surmonte sa tristesse], caractère polysémique d'un mot [carte, ceinture, clé, cœur], etc.).

Étape 2

Sur la page d'accueil de l'outil de recherche associé à la liste orthographique, choisir l'onglet « Mots » et taper le mot recherché dans la barre de recherche après avoir sélectionné « Mots » et « Correspond exactement à » dans les menus déroulants. Le mot devrait alors apparaître dans la fenêtre au-dessous, accompagné de sa classe

de mot et du niveau auquel son orthographe doit être enseignée².

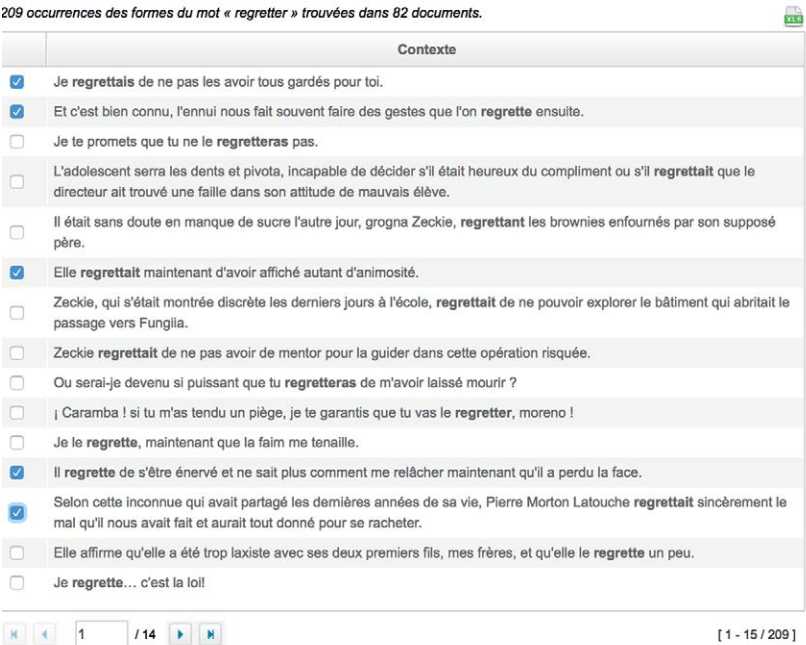
En cliquant ensuite sur le mot, vous accédez à la liste de l'ensemble des occurrences de ce mot dans le corpus d'œuvres jeunesse analysé lors de la construction de la liste, accompagnées du contexte dans lequel elles apparaissent. Voilà donc un terreau extrêmement fertile pour l'observation du comportement du mot visé dans son habitat naturel: les textes!

Étape 3

En cochant la case qui se trouve à gauche des exemples, sélectionner les exemples pertinents pour illustrer la notion visée.

- Si l'objectif derrière la création du corpus est de travailler la polysémie, s'assurer de choisir quelques exemples (environ trois) pour illustrer chacun des sens du mot travaillé.
- Si le but est d'étudier un sens donné plus en profondeur, ne sélectionner que des exemples qui illustrent ce sens dans des contextes riches.
- Si vous voulez travailler les combinaisons de mots, choisir des phrases présentant des cooccurrences variées auprès du mot vedette (p. ex.: éclater de rire, mourir de rire, rire aux larmes, rire incontrôlable, rire forcé, fou rire, etc.).
- Si vous travaillez les locutions, sélectionner des phrases contenant différentes expressions qui mettent en jeu le mot visé (p. ex.: perdre la tête, de la tête aux pieds, avoir une idée derrière la tête, faire la tête, avoir qqch. en tête, etc.).

Cette étape peut être assez longue, par exemple si le mot recherché est très polysémique ou s'il est très fréquent. Notez que ces deux caractéristiques sont d'ailleurs généralement associées, les mots les plus fréquents étant généralement très polysémiques, comme le montrent les travaux de Jacqueline Picoche sur la





polysémie et l'enseignement du vocabulaire³. Il est important de noter que le moteur de recherche sélectionne les occurrences du mot seulement à partir de sa forme, sans égard à la polysémie

informations bibliographiques associées aux œuvres jeunesse dont elles proviennent (auteur, année de publication, maison d'édition). À partir de ce fichier, vous pouvez effectuer votre sélection

Ce type de démarche initie enfin les élèves au travail du lexicographe, ce qui leur permet de prendre conscience de la variété des informations que fournissent les exemples présents dans les articles de dictionnaires.

et à l'homonymie; ainsi, le corpus que retourne l'outil pour le nom *porte* [*Ferme la porte!*] contient des occurrences du verbe *porter* aux premières personnes du présent de l'indicatif [*Elle porte un pantalon.*], d'où l'importance d'être vigilant lors de la sélection des exemples.

—

Étape 4

En cliquant sur l'icône du logiciel *Excel*, en haut à droite de la fenêtre d'exemples, un document contenant toutes les phrases sélectionnées sera généré et téléchargé sur votre ordinateur. Dans ce document, vous retrouverez non seulement la liste des phrases, mais aussi les

finale et copier les phrases choisies dans un document *Word*, que vous pourrez imprimer ou projeter sur un TNI.

—

Voilà! Votre corpus maison est prêt à être utilisé en classe!

—

Démarche d'enseignement à partir d'un corpus

Une fois le corpus constitué, il sera utilisé dans une démarche de découverte qui fait appel aux intuitions et connaissances linguistiques des élèves. Il est important de donner des consignes précises pour orienter le travail

d'observation des élèves. Si le corpus a pour but de faire observer les différents sens d'un vocable polysémique, la consigne sera de demander aux élèves d'isoler les différents sens présents dans les phrases et de distinguer le sens propre et les sens figurés, comme le fait une personne qui rédige un article de dictionnaire. Si l'intention est de les sensibiliser à la cooccurrence, on pourra par exemple leur demander de cibler les verbes ou adjectifs qui accompagnent le nom présent dans chacune des phrases et de créer un tableau ou un schéma qui synthétise l'information trouvée. Si on travaille sur le champ lexical, on pourra demander de relever, à l'intérieur des phrases du corpus, l'ensemble des mots qui ont un lien de sens avec le mot ciblé dans le corpus; la représentation sous forme de réseau est alors intéressante, car elle permet d'identifier les liens entre les mots.

—

Conclusion

Les cahiers d'exercices offrant généralement très peu de pistes pour travailler les contenus lexicaux de la *Progression des apprentissages*, le travail avec corpus

constitue un moyen simple d'approfondir des notions comme la polysémie, la cooccurrence, le champ lexical, etc. Il permet aussi d'approcher la langue comme un véritable objet d'étude, en observant les mots dans des contextes authentiques, ce qui développe la curiosité lexicale des élèves. De plus, en rencontrant un même mot dans plusieurs contextes, on approfondit sa connaissance de ce mot, en plus d'en apprendre d'autres par la bande. On travaille le vocabulaire sur deux plans : l'aspect quantitatif (connaître plus de mots) et l'aspect qualitatif (en connaître davantage sur un mot donné).

Ce type de démarche initie enfin les élèves au travail du lexicographe, ce qui leur permet de prendre conscience de la variété des informations que fournissent les exemples présents dans les articles de dictionnaires. Ils pourront

donc en tirer avantage en écriture, en y repérant par exemple les structures syntaxiques et les cooccurrences liées à l'usage d'un mot.

Les élèves se prennent facilement au jeu de l'étude des mots en contexte et la démarche proposée peut devenir une routine hebdomadaire. Et pourquoi ne pas demander aux élèves de construire leurs propres corpus en composant de nouvelles phrases pour rendre compte de l'usage d'un mot ou illustrer différentes notions lexicales ?

Notes

1. http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/
2. À noter que le moteur de recherche contient plus de 19 000 mots, dont les 3000 dont l'orthographe est à l'étude au primaire. Les quelque 16 000 mots supplémentaires se retrouvent quant à eux dans le corpus d'œuvres de littérature jeunesse qui a servi de base au travail de sélection des mots de la liste, comme expliqué dans l'article. Ces mots sont accompagnés de la mention « Autres mots du corpus ».
3. Voir son site Web consacré à la présentation de vocables polysémiques et d'activités d'apprentissage du vocabulaire autour d'un nombre précis de vocables. <http://www.vocanet.fr/index.php>

Références

- McEnery, T. et Xiao, R. (2010). What corpora can offer in language teaching and learning. In Hinkel, E. (éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (vol. 2, p. 364-380). London et New York: Routledge.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Tremblay, O., Lefrançois, P. et Lombard, V. (2013). Des listes de mots pour les trois cycles du primaire au Québec. In Masseron, C., Garcia-Deban, C. et Ronveaux, C. (dir.). *Enseigner le lexique, objets et pratiques*. Collection Didactique de l'AIRDF (n° 5).

SANS TOLUÈNE, XYLÈNE, CELLOSOLVE NI PVC

MAXIFLO
MWL6
&
MARQUEUR
EFFAÇABLE
À SEC
MW55

La meilleure qualité des Marqueurs à tableaux blancs pour tout le monde en classe!

Pentel

3 livres, 3 cycles, 3 albums sur le thème des relations parents-enfants



Emmanuelle Rousseau
Conseillère pédagogique
Messageries ADP
emmanuelle.rousseau@sogides.com

Pour ma chronique du numéro d'été, j'ai eu envie de sortir des thèmes par matières scolaires et de vous suggérer trois albums qui me touchent particulièrement. Ils ont tout de même un point commun : ce sont trois albums qui traitent des relations parents-enfants.

À partir du 1^{er} cycle

Mon amour, en plus d'être l'album que je suggère à tous les enseignants, c'est le livre que j'offre systématiquement dans les showers de bébés ! Un album qui raconte habilement toutes les formes que peut prendre l'amour entre un parent et son enfant. Un album qui me remue la fibre maternelle chaque fois !

« C'est l'heure de se coucher. La maman d'Archibald lui fait un dernier câlin.

— Bonne nuit, mon amour, lui dit-elle.

— Dis, maman, est-ce que tu m'aimeras toute la vie ?, demande Archibald.

— Hum, eh bien, je vais te dire un secret..., répond maman. »



Tout l'album est construit sur ce rapport texte-image. En effet, les illustrations ne viennent pas qu'appuyer le texte, mais permettent au lecteur d'inférer le message de l'auteure. C'est sur

ce rapport de complémentarité que vous pourrez travailler lors de la lecture. Je vous suggère d'expliquer la première double page. Par exemple, ici, ça veut dire : « Je t'aime depuis que tu es né, mais je t'aimais déjà quand j'étais enceinte de toi ». À la deuxième double page, demandez aux élèves ce qu'ils ont compris (dans l'illustration, on voit d'abord maman qui donne un cadeau, puis maman qui chicane Archibald. « Je t'aime quand tu le vois et quand tu ne le vois pas »). Vous pouvez poursuivre en lecture interactive ou terminer la lecture pour ensuite demander aux élèves, seuls ou en équipe, de réécrire le sens premier des phrases, suggéré par l'illustration. Vous pourrez ainsi travailler l'inférence. Certaines sont plus difficiles que d'autres, à vous de voir si vous les donnez aux élèves les plus forts ou si vous les travaillez avec toute la classe. Profitez d'un retour sur le texte pour repérer les structures d'alternance et d'opposition. Découvrez aussi les mots qui servent à marquer la négation (ne... pas et n'... pas).

En écriture, plusieurs activités peuvent être exploitées, en plus de celle déjà mentionnée.

Par exemple, l'album se termine par des dessins où l'on voit Archibald faire plusieurs métiers et plusieurs activités. Cette double page laisse entendre que maman aimera son fils, peu importe ce qu'il fera ou choisira de faire dans la vie. Proposer aux élèves d'écrire un texte qui explique ce qu'ils veulent faire plus tard. Le texte pourra être accompagné d'un dessin. Vous pouvez aussi vous inspirer de l'album pour proposer aux élèves d'écrire un texte à la manière d'Astrid Desbordes. Le sujet peut être un parent ou un ami. Il pourrait servir pour souligner la fête des Mères, la fête des Pères ou la Saint-Valentin.

Lors d'une communication orale, les élèves pourraient raconter une expérience personnelle à partir de la phrase suivante : « Je t'aime quand tu le vois, et quand tu ne le vois pas ». Par exemple : « Je sais que ma mère m'aime parce qu'elle... Je sais que ma mère m'aime même si... ».

Finalement, vous pourrez mettre l'album en réseau avec les autres titres de la série. Vous pourrez utiliser *Un amour de petite sœur* comme exemple dans un atelier d'écriture (un souvenir en lien avec mon frère ou ma sœur). Avec les



albums *Ce que papa m'a dit* et *Ce que j'aime vraiment*, vous pourrez travailler l'interprétation et évaluer la communication orale (prendre part à une discussion), puisque ces deux albums ont un fort potentiel philosophique.

À partir du 2^e cycle

L'album que je vous suggère pour le 2^e cycle est ***Le cadeau de la princesse qui avait déjà tout*** d'Hubert Ben Kemoun.

L'anniversaire de la princesse Latika est dans trois jours et le roi Hector ne sait pas encore quel cadeau fabuleux il pourra offrir à sa fille adorée. Alors qu'elle a déjà tout, la fillette a demandé à son père un cadeau qui la surprendra et qu'elle ne connaît pas. Pendant la nuit, le roi a une idée et, le lendemain, il s'enfonce seul dans la sombre forêt pour y cacher le cadeau de la princesse. Au petit matin suivant, Latika, toute excitée, attend son cadeau merveilleux. C'est au cœur de la forêt qu'il se trouve et elle doit partir seule le chercher. Au début, c'est excitant, mais rapidement, elle ne reconnaît plus les lieux. Seule, gelée et affamée, elle est perdue. Et quand, par hasard, elle arrive enfin à l'endroit où devrait se trouver son cadeau, il n'y a rien! Rien sauf un bruit qu'elle imagine être celui d'un animal qui s'approche...

« Et comme rien ne se passait, au bout d'un long moment, Latika osa regarder... Pécadillus? Le cheval de son père! Et debout à côté, qui l'observait tristement, se trouvait le roi Hector.

— Papa?, souffla-t-elle.

— Tu voulais quelque chose que tu n'avais pas. Que tu ne connaissais pas!

— Papa...

— Je t'ai offert un cadeau qui m'a coûté incroyablement cher, ma fille.

— Papa...

— Je t'ai offert la faim, le froid, la peur et la solitude. Depuis ton entrée ici, dans cette grande forêt, je t'ai suivie. Pas à pas. Quand tu as passé le ravin et que tu t'es trompé de chemin, j'étais là. À chaque instant, j'étais là, prêt à intervenir en cas de grave danger... Je me trouvais quelques pas derrière toi alors que tu enjambais les troncs ou les rochers. Tout comme lorsque tu t'es mise à pleurer ou à frissonner. Cent fois je me suis forcé à ne pas me précipiter vers toi, pour te consoler et te réchauffer. Oui, Princesse, ton cadeau si particulier m'a beaucoup coûté. Pour chacun de tes pas, à chacune de tes larmes. Je n'ai jamais rien payé d'aussi cher de toute ma vie. »

Je me rappelle la première fois que je l'ai lu. J'étais avec mes deux filles, la plus âgée alors en cinquième année et sa cadette en deuxième année. À ce



moment de l'histoire, ma plus petite m'attrape par le bras et me dit: « Toi, maman, tu m'aimes vraiment beaucoup, hein? Tu ne me ferais pas ça, hein? ». Et ma grande de répondre: « Ah! Tu ne comprends pas! Les parents, ils font ça tout le temps quand ils nous chicanent! ». J'étais fière de ma grande!

Donc, cet album permet de travailler avec les élèves le *réagir*. Questionnez les élèves sur les émotions qu'ils ont éprouvées lors de la lecture. L'envie? La peur? Le doute? La surprise?





À l'aide d'exemples tirés du texte, tentez de trouver quels sont les éléments qui contribuent à créer une tension dramatique (les descriptions, la répétition de plusieurs mots, la manière de disposer les phrases dans la page, l'utilisation de la ponctuation, etc.). Lors de la relecture, voici plusieurs éléments qui pourront être travaillés à partir de ce texte :

- Identifier les trois ou les cinq temps du récit.
- Identifier le thème.
- Identifier les caractéristiques physiques et les traits de caractère des personnages principaux (Latika et le roi Hector).
- Identifier le temps et le lieu, mentionnés de façon implicite (inférences).
- Constater le sens de l'emploi des principaux temps verbaux (passé, présent et futur).
- Constater le sens de plusieurs marqueurs de relation.

Si vous avez envie de faire une activité de prolongement, je vous suggère de créer des fiches de personnages en lien avec les princesses. Demandez aux élèves s'ils connaissent d'autres

livres avec des princesses (et des princes, même si ici il n'y en a pas !). Profitez-en pour faire une recherche dans la bibliothèque de l'école, c'est une

Les élèves pourront ainsi développer un sens critique envers les normes sociales et les stéréotypes véhiculés dans l'espace public ou la littérature.

bonne manière de les faire explorer les différents rayons ! En équipe, ou seuls, les élèves devront avoir des livres différents. En comparant les fiches de personnages des élèves, voyez les ressemblances et les différences dans la façon de présenter les personnages (leur physique et leurs traits de caractère). Voyez si des caractéristiques reviennent. Vous pourrez profiter de cette activité pour aborder le sujet des stéréotypes filles/garçons (et faire des liens avec l'éventuel programme d'éducation à la sexualité). Les élèves pourront ainsi développer un sens critique envers les normes sociales et les stéréotypes véhiculés dans l'espace public ou la littérature.

À la suite de cet exercice, présentez le livre *Attention aux princesses !* En s'inspirant de cet album, proposez aux élèves d'inventer un personnage de prince ou de princesse qui déconstruit les stéréotypes de genre. Ils devront écrire un court texte à la manière de cet album.

À partir du 3^e cycle

Dans **Lucio - L'allumeur de réverbères**, on découvre la vie quotidienne d'une famille italienne de Little Italy, à New York, au début du siècle dernier. Lucio est le seul fils d'une famille de neuf enfants, dont la mère est décédée et le père malade. Pour aider sa famille, Lucio cherche du travail, mais en ces temps difficiles, personne ne veut employer le jeune garçon. C'est finalement l'allumeur de réverbères qui lui propose de le remplacer pendant qu'il ira chercher sa femme qui est encore en Italie. Fier, le garçon revient à la maison vraiment heureux, mais contrairement à toutes les attentes, le père est triste et fâché de cette nouvelle : « Ai-je émigré en Amérique

pour que mon fils devienne allumeur de réverbères ? ». Les jours passent et le père est de plus en plus renfrogné. Tant qu'un soir, Lucio se convainc que ce travail n'est pas pour lui et il décide de rester à la maison, laissant le quartier plongé dans le noir. Ce soir, la plus jeune sœur n'est pas rentrée et le père est vraiment inquiet. « Les rues sont toutes noires, Lucio, répondit son père. Assunta doit avoir peur. Ce soir, ton job est un travail important... S'il te plaît, allume les réverbères. Je serai fier de toi. » Lucio trouvera sa sœur assise sous le dernier réverbère. C'est elle qui l'allumera, un peu comme une lueur d'espoir pour l'avenir.

Ce magnifique album, avec des illustrations réalisées à l'huile, traite de beaucoup de sujets importants. Vous pourrez demander aux élèves s'ils ont identifié le thème et les sous-thèmes. D'abord, l'immigration : les rêves et les désirs des gens qui doivent tout quitter dans l'espoir d'un avenir meilleur ailleurs. C'est un sacrifice auquel on ne pense pas toujours. Ensuite, la pression que les parents peuvent mettre sur leurs enfants et toutes les questions que cela peut engendrer. Il y a aussi les sous-thèmes du travail, de la famille, de l'Histoire. Le texte permet aussi de travailler d'autres connaissances, par exemple :

- Identifier les cinq temps du récit.
- Dégager les valeurs présentées dans le texte.
- Constater le sens et l'emploi des différents temps verbaux.
- Détecter les marques de dialogue.

Mais revenons aux sous-thèmes... Dans cette histoire, le père de Lucio n'est pas en accord avec le travail que son fils exerce. À un moment, le père lui dit même : « Je ne veux même plus te voir, tellement tu me fais honte ». Cela change le comportement de Lucio. Cette histoire soulève plusieurs questions sur la liberté, la nécessité et le rapport aux autres. Que pensent les élèves de ces enjeux ? Invitez-les à y réfléchir dans le cadre de la rédaction d'une lettre d'opinion. Voici quelques propositions qui sont adaptées de questions tirées des livres de la collection Philozenfants :

- Les enfants doivent toujours obéir à leurs parents. (Dois-tu toujours obéir à tes parents ? - *Le bien et le mal, c'est quoi ?*)
- Les enfants doivent tenter de plaire à leurs parents. (Que dois-tu à tes parents ? - *Qui suis-je ?*)
- On ne devrait pas tenir compte des opinions des autres pour choisir ce que l'on veut faire dans la vie. (Les autres t'empêchent-ils d'être libre ? - *La liberté, c'est quoi ?*)
- Dans la vie, on peut rêver de faire le

travail qu'on veut. Tout est possible. (Seras-tu un champion plus tard ? - *La vie, c'est quoi ?*)

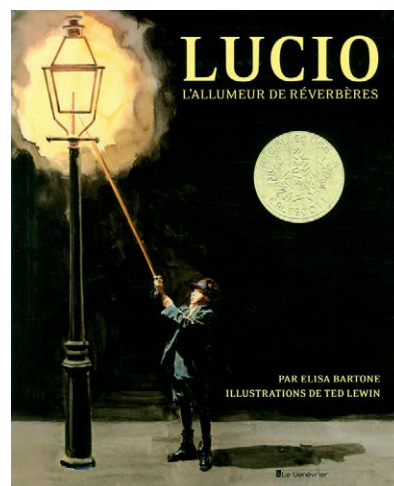
- Avoir un travail, c'est essentiel. (Sommes-nous tous obligés de travailler ? - *Vivre ensemble, c'est quoi ?*)

Les élèves pourraient aussi participer à un débat sur la question : « Y a-t-il des métiers qui sont meilleurs que les autres ? ». Cette activité vous permettra d'évaluer vos élèves en communication orale.

Finalement, je vous suggère de mettre en réseau cet album avec d'autres livres sur le thème de la Ville de New York. Voici quelques suggestions : *21 éléphants sur le pont de Brooklyn*, *Le pompier de Lilliputia*, *New York – pour en savoir plus que les grands*.

J'espère que ces albums vous inspireront ! Si vous exploitez d'autres activités en lien avec ces livres, j'aimerais beaucoup les découvrir. J'en profite pour vous souhaiter un bel été !

Bonnes lectures !



Références

- Bartone, E. et Lewin, T. (2013). *Lucio – L'allumeur de réverbères*. Paris : Le Genévrier. (Collection Caldecott)
- Ben Kemoun, H. et Becq, C. (2014). *Le cadeau de la princesse qui avait déjà tout*. Paris : Albin Michel jeunesse. (Collection Albums illustrés)
- Brenifer, O. et Devaux, C. (2011). *Le bien et le mal, c'est quoi ?* Paris : Nathan. (Collection Philozenfants)
- Brenifer, O. et Devaux, C. (2011). *Vivre ensemble, c'est quoi ?* Paris : Nathan. (Collection Philozenfants)
- Brenifer, O. et Devaux, C. (2012). *La liberté, c'est quoi ?* Paris : Nathan. (Collection Philozenfants)
- Brenifer, O. et Devaux, C. (2012). *La vie, c'est quoi ?* Paris : Nathan. (Collection Philozenfants)
- Brenifer, O. et Devaux, C. (2013). *Qui suis-je ?* Paris : Nathan. (Collection Philozenfants)
- Desbordes, A. et Martin, P. (2015). *Mon amour*. Paris : Albin Michel jeunesse. (Collection Album 3/6 ans)
- Desbordes, A. et Martin, P. (2016). *Un amour de petite sœur*. Paris : Albin Michel jeunesse. (Collection Album 3/6 ans)
- Desbordes, A. et Martin, P. (2016). *Ce que papa m'a dit*. Paris : Albin Michel jeunesse. (Collection Album 3/6 ans)
- Desbordes, A. et Martin, P. (2017). *Ce que j'aime vraiment*. Paris : Albin Michel jeunesse. (Collection Album 3/6 ans)
- Ramadier, C. et Devaux, C. (2013). *Attention aux princesses*. Paris : Albin Michel jeunesse. (Collection Albums illustrés)

e, è, ê, ai, ei, ès, ë, et ou est ? Comment écrire le son /ɛ/ ?



Brigitte Stanké

Orthophoniste et professeure
Université de Montréal
brigitte.stanke@umontreal.ca



Christian Dumais

Professeur de didactique du français
Université du Québec à Trois-Rivières
christian.dumais@uqtr.ca

Le français comporte 16 voyelles orales, dont 4 voyelles nasales et le *e* caduc (schwa ou *e* muet). Cette chronique traite des représentations du phonème /ɛ/.

Le graphème *e*

Le graphème *e* est ambigu, car il peut représenter plusieurs phonèmes (/ɛ/ et /ʌ/), un morphème dérivationnel (p. ex. : le féminin des noms et des adjectifs), un morphème flexionnel (p. ex. : le *e* de *j'aboie*) ainsi qu'un logogramme (p. ex. : le *e* de *verre*).

Le graphème *e* est de loin le plus fréquent pour représenter le phonème /ɛ/ en début de mot lorsqu'il est suivi de deux consonnes (p. ex. : *tesse*, *spectacle*) ou en fin de mot lorsqu'il est suivi d'une consonne audible (p. ex. : *sec*) (environ 5000 occurrences).

Les graphèmes *ai* et *ei*

Le graphème *ai* est tout aussi ambigu et fréquent que le *e* (environ 5000 occurrences). Il peut représenter à la fois un phonème et un morphème flexionnel (p. ex. : marque de temps de verbe). Selon la région du locuteur, le graphème *ai* peut représenter le son /ɛ/ ou /e/ (p. ex. : le *ai* du mot *mai* se prononce /e/ au Québec, mais /ɛ/ dans certaines régions de la France). Ce graphème est très fréquent en fin de mot en raison

de sa fonction morphologique, mais il l'est moins au début et dans les mots. Le graphème *ei* est assez rare dans les mots du français (environ 170 occurrences), mais beaucoup moins ambigu que le graphème *ai*, car sa prononciation ne varie pas et il ne représente pas un morphème flexionnel.

Les graphèmes *è*, *ê* et *ë*

Contre toute attente, les graphèmes *è*, *ê* et *ë*, comportant un diacritique (accent), sont beaucoup moins fréquents pour représenter le phonème /ɛ/ (*è* : environ 1400 occurrences, *ê* : environ 500 occurrences et *ë* : environ 20 occurrences).

Les graphèmes *et*, *es*, *ès* et *est*

Le phonème /ɛ/ en fin de mot peut également être représenté par les graphèmes *et*, *ès*, *es* et *est*. Le graphème *et* représente le phonème /ɛ/ dans environ 250 mots (p. ex. : *poulet*). Le phonème /ɛ/ s'écrit *ès* dans tout au plus une vingtaine de mots, dont des mots-outils (p. ex. : *dès*, *après*) (environ 20 occurrences). Le graphème *es*, bien que peu fréquent, apparaît principalement dans des déterminants (p. ex. : *les*, *des*, *mes*). Les graphèmes *es* et *est* représentent également chacun un morphème, soit respectivement le verbe *être* de la deuxième et troisième personne de l'indicatif.

Un enseignement possible

Étant donné que le graphème *e* est de loin le plus fréquent pour représenter le phonème /ɛ/, celui-ci devrait déjà être enseigné en 1^{re} année au même moment que le graphème *è*, en mentionnant aux enfants que ce son s'écrit ainsi lorsqu'il est suivi de deux consonnes.

Les mots comportant les graphèmes *ai*, *ei*, *et*, *ê* et *ë* devraient faire l'objet d'un enseignement par catégories de graphèmes dès la 2^e année (p. ex. : mots se terminant par le graphème *et*, mots prenant un accent circonflexe, etc.). L'accent circonflexe a plusieurs fonctions en français (Catach, 2010). Il peut remplir une fonction phonétique en précisant la prononciation de certaines voyelles (Office québécois de la langue française, 2018). Sur la lettre *e*, sa prononciation est plus longue que sa comparse *è*. Dans d'autres cas, l'accent circonflexe a une fonction logographique en permettant de distinguer le sens de deux homophones (p. ex. : *belle* et *bêle*). Cet accent peut également avoir une fonction morphologique (p. ex. : verbes en *êler*). Enfin, l'accent circonflexe sur la lettre *e* a remplacé la lettre *è* étymologique *s* qui suivait la lettre *e*. La lettre *s* avait pour fonction d'indiquer que la lettre *e* n'était pas muette. Cette lettre étymologique se retrouve encore aujourd'hui dans des mots de la même famille (p. ex. : *fête*, *festoyer*).

Enfin, c'est vers la 3^e année que les mots-outils se terminant par le graphème *ès* pourraient faire l'objet d'un enseignement.

Note

1. L'absence de symbole entre les barres obliques indique un graphème muet.

Références

- Catach, N. (2010). *L'orthographe française* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Office québécois de la langue française (2018). L'accent circonflexe en fonction phonétique, sur le site Banque de dépannage linguistique. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3697

Les processus conventionnels de multiplication : des processus personnels vers les processus conventionnels de calculs écrits



Raymond Nolin
Enseignant au primaire
Commission scolaire de Montréal
nolin.r@csgm.qc.ca

Au deuxième cycle du primaire, les élèves ont eu à manipuler différents matériels qui leur ont permis de développer des processus personnels de calculs écrits (MELS, 2009). Lors de leur arrivée au troisième cycle, il n'est pas rare de constater que plusieurs élèves maîtrisent déjà l'application de certains processus conventionnels, bien que ces derniers soient à développer au troisième cycle. L'enseignant doit alors s'assurer que ces élèves soient en mesure de bien expliciter leur raisonnement, que ce soit en utilisant du matériel de manipulation ou en verbalisant chacune des étapes du processus.

Selon leurs expériences de scolarisation antérieures, il est possible que certains élèves utilisent déjà un processus conventionnel différent du processus classique (Nolin, 2017). En effet, il existe plus d'un processus conventionnel de calculs écrits pour la multiplication. Dans cette chronique, nous apporterons quelques pistes de solutions pour mieux expliquer aux élèves les processus conventionnels de multiplication et, par le fait même, éviter certaines erreurs liées à l'application d'un processus sans en comprendre le sens.

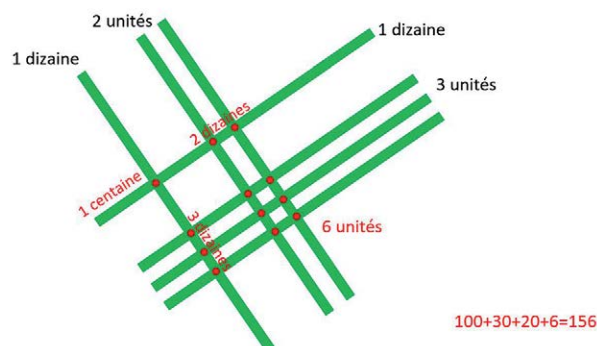
Afin de soutenir le développement du raisonnement des élèves, il est intéressant d'aborder avec eux les différentes façons de réaliser une multiplication. Cela pourrait permettre, par exemple, de mettre en valeur les habiletés de certains élèves ou de tout simplement permettre aux élèves de prendre conscience de la place des mathématiques à travers le monde¹. Même lorsque les élèves ne connaissent pas les différents processus, il peut être intéressant de les amener à explorer ces processus afin de développer chez eux une flexibilité mentale. De plus, l'utilisation des différents processus conventionnels permet aux élèves de mieux comprendre les étapes du processus conventionnel classique. Parmi les différents processus conventionnels, notons le processus japonais, le processus *gelosia* et le processus classique.



Le processus japonais

Ce processus conventionnel de calcul utilise des barres pour représenter les nombres. Celles-ci sont placées de façon à laisser un espace libre entre chacune des valeurs de position (centaines, dizaines, unités). Les deux facteurs de la multiplication sont ainsi représentés de façon perpendiculaire. Cette façon de placer les barres permet de créer des intersections. Ce sont ces intersections qui permettront aux élèves de calculer les différents sous-produits. Ils pourront ensuite faire l'addition des sous-produits pour obtenir le produit recherché.

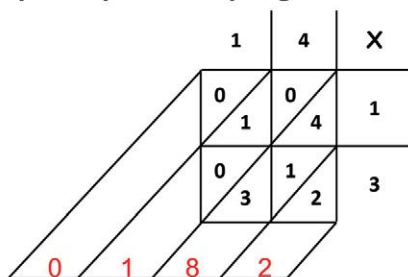
Exemple du processus japonais 13 x 12



Le processus *per gelosia*²

Ce processus est parfois appelé la multiplication arabe ou la grille. L'utilisation de ce processus nécessite la construction d'une grille en utilisant la quantité de chiffres du premier facteur pour déterminer le nombre de colonnes et celle du deuxième facteur pour déterminer le nombre de lignes. Par la suite, il est nécessaire de dessiner les diagonales. Un des éléments intéressants de ce processus est la façon d'indiquer les sous-produits à deux chiffres. Par exemple, lorsqu'il y a 12 unités, la dizaine d'unités doit être placée dans la diagonale des dizaines, soit 1 dizaine, et les 2 unités dans celle des unités (voir l'exemple du processus *per gelosia*). Une fois la grille remplie, l'élève calcule la somme de chacune des diagonales pour obtenir le produit recherché.

Exemple du processus *per gelosia* 14 x 13



Le processus classique

Plusieurs questions se posent lorsque le processus conventionnel classique est abordé. Entre autres, est-il nécessaire d'amener les élèves à utiliser les retenues? Le passage par la méthode classique développée (voir l'image) favorisera d'abord la compréhension du processus conventionnel classique. Ensuite, les élèves seront en mesure de mieux comprendre la méthode classique avec retenues (voir l'image). Notons que l'utilisation d'un support quadrillé facilite l'alignement des chiffres. Lors de l'enseignement de cette méthode, la verbalisation est essentielle. C'est grâce à celle-ci que les élèves placeront les chiffres aux bons endroits et indiqueront les zéros si difficiles à expliquer.

Exemple du processus classique avec retenues

$$\begin{array}{r} 17 \\ \times 24 \\ \hline 68 \\ + 340 \\ \hline 408 \end{array}$$

Exemple du processus classique développé

$$\begin{array}{r} 17 \\ \times 24 \\ \hline 1 28 \\ + 40 \\ \hline 140 \\ + 200 \\ \hline 408 \end{array}$$

Pourquoi ajouter des zéros?

Plusieurs enseignants se demandent comment expliquer aux élèves l'ajout de zéros à droite de certaines lignes du processus classique. L'utilisation de la verbalisation permet d'expliquer adéquatement ce phénomène. Par exemple, en se référant à l'exemple du processus classique développé (voir l'image), il faut d'abord multiplier les unités (7) par les unités (4), on obtient alors des unités ($7 \times 4 = 28$ unités). Ensuite, il faut multiplier les dizaines du premier facteur (1) par les unités du second facteur (4), on obtient alors des dizaines ($10 \times 4 = 40$, d'où le zéro à la position des unités). Par la suite, il faut multiplier les unités du premier facteur (7) par les dizaines du second facteur (2), on obtient alors des dizaines ($7 \times 20 = 140$, d'où le zéro à la position des unités). Enfin, il faut multiplier les dizaines du premier facteur (1) par les dizaines du second facteur (2), on obtient alors des centaines ($10 \times 20 = 200$, d'où les zéros à la position des unités et des dizaines). Il ne reste plus qu'à faire l'addition des sous-produits pour obtenir le produit recherché ($28 + 40 + 140 + 200 = 408$). L'utilisation du matériel de manipulation, le matériel base 10 par exemple, permet aussi de mettre en évidence les raisons pour lesquelles les zéros sont ajoutés dans le processus classique de multiplication.

Conclusion

Le fait de présenter les différents processus conventionnels permet aux élèves de mieux comprendre le raisonnement qui sous-tend le processus classique. De plus, comme la Progression des apprentissages en mathématique (MELS, 2009) le précise: « L'élève doit développer des processus conventionnels de calculs écrits ». Il convient donc de lui en présenter une variété afin de soutenir sa compréhension et de développer une réelle compétence à raisonner à l'aide des concepts mathématiques.

Notes

1. Pour plus de détails concernant l'importance de reconnaître le bagage des élèves issus de l'immigration, consultez l'article de Nolin (2017).
2. « L'expression *per gelosia* évoque donc la disposition originale de ce type de multiplication basée sur la connaissance des tables et de la numération » (Poirier, 2001, p. 76).

Références

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009). *Progression des apprentissages: Mathématique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. (2017). Reconnaître et exploiter le bagage de connaissances en mathématique des élèves issus de l'immigration. *Vivre le primaire*, 30(3), 62-64.
- Poirier, L. (2001). *Enseigner les maths au primaire: Notes didactiques*. Saint-Laurent: ERPI.

Des migrants au fil du temps (3/3)

Des Canadiens français qui migrent



Chantal Déry
Professeure
Université du Québec en Outaouais
chantal.dery@uqo.ca



Danny Legault
Chargé de cours
Université du Québec à Montréal
dannleg@hotmail.com

Pour le dernier volet de cette série sur les migrants, nous avons choisi de tourner notre regard non pas sur les groupes qui arrivent au Québec, mais bien sur ceux qui ont quitté le Québec. En effet, le 19^e siècle est marqué par une vague importante d'émigration, notamment vers les États-Unis et les provinces de l'ouest.

Fuir une situation difficile

Vers les années 1830, l'agriculture du Bas-Canada est en crise. En effet, le faible rendement des récoltes année après année, le chômage saisonnier chronique des travailleurs agricoles et l'importante croissance démographique entraînent une surpopulation dans la vallée du St-Laurent et les fruits de la terre ne suffisent plus à nourrir les familles. Même si les débuts de l'industrialisation dans les campagnes favorisent la formation de nouveaux villages, ceux-ci peinent à absorber ce surplus d'habitants. Avec une population qui passe de 350 000 à plus d'un million d'habitants de 1815 à 1865, ce sont plusieurs familles qui devront quitter le lieu qui les a vues naître à la recherche d'un avenir meilleur.

« Go West young man »

Afin d'améliorer leur situation économique, plusieurs choisiront de s'installer dans les villes comme Shawinigan, Québec ou Montréal pour y travailler dans les usines, où les besoins de main-d'œuvre sont importants. D'autres préféreront plutôt continuer leur route en allant vers l'ouest qui connaît alors un développement important, notamment attribuable à la construction du chemin de fer. C'est le cas de Joseph et Béatrice Boulay qui quitteront la région de Rimouski avec cinq de leurs enfants en 1882 pour finalement s'établir à Sudbury en 1885. Cette région est alors en plein développement avec l'essor des industries ferroviaire et forestière et il est possible d'y prospérer. D'autres iront encore plus à l'ouest, par exemple dans la région de

St-Boniface au Manitoba, où une communauté française était déjà présente depuis plusieurs années et où de riches terres agricoles sont disponibles.

Allez dans les shops de la Nouvelle-Angleterre

Mais ce sont les États-Unis qui seront la destination privilégiée par la majorité. En effet, des centaines de milliers de Canadiens français se dirigeront vers les factories de textile de la Nouvelle-Angleterre où les perspectives économiques sont nettement plus favorables. De 1810 à 1915, ce seront près de 900 000 personnes qui s'installeront dans les États de l'Est américain, fuyant ainsi les dures conditions de l'époque. Ce flot d'émigrés, appelé « la grande saignée », créera des îlots de

De 1810 à 1915, ce seront près de 900 000 personnes qui s'installeront dans les États de l'Est américain, fuyant ainsi les dures conditions de l'époque.

francophonie dans le Connecticut, le Massachusetts, le Rhode Island, de même que dans le Vermont. Par exemple, on estime que sur une population de 95 000 habitants, la ville de Lowell au Massachusetts comptait près de 30 % de Canadiens français en 1900. Publication de journaux en français, création de paroisses, fête de la Saint-Jean-Baptiste et traditions culinaires sont reproduites en terre d'accueil.

De cette émigration canadienne-française, il reste encore quelques traces aujourd'hui. On peut penser à l'auteur Jack Kerouac né en 1922 à Lowell et dont les parents sont originaires du Québec. Il y a également des provinces comme le Manitoba et l'Ontario où la population de descendance canadienne-française est assez importante. Par ailleurs, même si, dans plusieurs de ces régions, le français n'est, de nos jours, parlé que de manière marginale, la toponymie témoigne d'une présence francophone qui fut marquante.

Comment favoriser l'utilisation de la conséquence logique plutôt que la punition ?



Sacha Stolloff
Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières
sacha.rose.stolloff@uqtr.ca

Un cours sans accroche est un cours réussi ! Cette croyance est discutable, mais demeure toutefois une réalité. En effet, les situations conflictuelles avec les élèves laissent des traces qui peuvent aller au-delà de la période de la leçon, et entraînent une recherche constante d'options pour résoudre ces situations conflictuelles.

Pour certains, l'option de la punition représente la meilleure façon d'intervenir pour son efficacité immédiate. Pour d'autres, le besoin ou le souhait d'essayer d'autres options persistent, notamment ceux qui privilégient le développement de la responsabilité et de l'autonomie des élèves. Ici, la conséquence logique est à privilégier. Mais comment savoir qu'une conséquence est logique ? Quel processus utiliser pour intervenir par conséquence logique auprès de l'élève ?

Comprendre la conséquence logique

La conséquence logique est avant tout une intervention de l'enseignant face à un comportement inapproprié de l'élève qui vise à **faire apprendre le bon comportement** sous forme

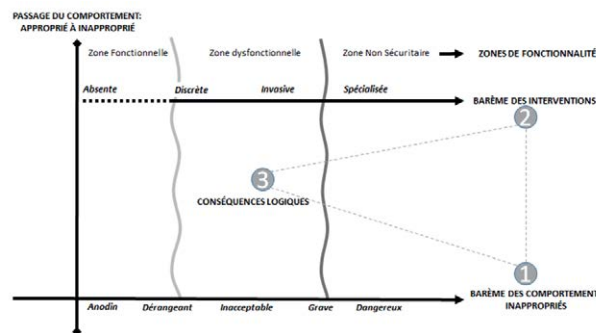


Fig. 1 - Modèle sur les conséquences logiques en zone (CLEZ)

de formulation positive. Cela va à l'encontre de la punition où l'enseignant vise à **faire apprendre à ne pas avoir un comportement inapproprié**. Pour identifier la conséquence logique, un processus réflexif s'enclenche pour identifier l'intervention adéquate.

Connaitre le processus réflexif associé

Ce processus est influencé par nos valeurs, s'étendant d'un pôle psychosocial (bienveillance, responsabilité, autonomie, écoute, etc.) à un pôle centré sur la tâche (rigueur, contrôle, travail, discipline, performance, etc.). Notre positionnement sur ce continuum va teinter toutes nos façons d'agir, d'interpréter, de juger et, surtout, de réagir dans les différentes situations. Prenons l'exemple du bavardage : certains interviennent peu face au bavardage en espérant l'autorégulation ; d'autres interviennent toujours estimant un manque de respect des règles. Une façon n'est pas plus juste qu'une autre, c'est seulement les valeurs qui diffèrent. La clé est de connaître la valeur qui nous habite pour être cohérent dans nos actions et dans nos réactions, peu importe les situations vécues. C'est donc un processus accessible à tous !

Après les valeurs, il y a une notion de « zone de fonctionnalité » à prendre en compte pour déterminer la conséquence logique à adopter face à un comportement inapproprié d'un élève. En effet, cette zone de fonctionnalité détermine l'impact du comportement inapproprié sur la qualité et le rythme de la leçon. Ainsi, lorsque le comportement inapproprié se situe dans la **zone fonctionnelle**, c'est qu'il n'affecte pas directement la qualité ni le rythme de la leçon. Cependant, lorsque le



comportement de l'élève se situe dans **la zone dysfonctionnelle**, c'est qu'il affecte la leçon et ne permet pas à l'enseignant de poursuivre sa leçon normalement. **La zone non sécuritaire**, quant à elle, est lorsque le comportement inapproprié est grave ou dangereux et nécessite l'intervention rapide des personnes spécialisées (intervention judiciaire, policière, psychiatrique, psychologique, disciplinaire ou autre). Ici, le caractère du comportement inapproprié dépasse les compétences professionnelles de l'enseignant. En résumé, la figure 1 présente la différenciation des conséquences logiques en zone (CLEZ).

Comprendre le modèle CLEZ

Dans ce modèle CLEZ, il y a trois étapes consécutives pour l'enseignant lorsqu'il fait face à un comportement inapproprié. La première étape, appelée barème des comportements inappropriés, est l'évaluation du niveau de gravité du comportement. La gradation s'étend d'anodin à dérangeant, inacceptable, grave et dangereux. Pour juger de la gravité d'un comportement inapproprié, il importe de tenir compte à la fois de la nature même du comportement (p. ex : langage obscène) et la cause du comportement (p. ex : syndrome de Gilles de la Tourette versus colère incontrôlée de l'élève).

La deuxième étape, appelée barème des interventions, est de cibler le degré et la nature de l'intervention nécessaire face à la gravité du comportement. Les quatre gradations vont d'une absence d'intervention à une intervention discrète, intervention invasive et intervention spécialisée. Pour juger du degré et de la nature de l'intervention, il importe de considérer l'effet du comportement inapproprié sur la zone de fonctionnalité. Ainsi, dans le cas d'une absence d'intervention, l'enseignant juge que l'élève est capable de s'autoréguler en peu de temps sans son intervention, et que l'absence d'intervention n'interfère pas sur le maintien de la zone fonctionnelle. L'intervention invasive,

quant à elle, est utilisée lorsque l'enseignant juge qu'un arrêt d'agir de l'élève est nécessaire aux dépens de la leçon. Pour sa part, l'intervention spécialisée est l'implication de spécialistes plus à même de résoudre le problème.

La troisième étape est alors d'identifier la conséquence logique appropriée en se posant trois questions :

1. Quelle est la nature ou la cause du comportement inapproprié ?
2. Quel est le comportement que je souhaite faire apprendre ?
3. Quelles conditions mettre en place pour faire apprendre ce comportement ?

Dans une optique de réparation, on peut utiliser une stratégie des opposés où on demande à l'élève de faire le contraire. Voici quelques exemples de conséquences logiques : briser-réparer ; salir-nettoyer ; courir-marcher ; insulter-s'excuser ; parler-écouter ; être en retard-récupérer le temps perdu ; se battre-se réconcilier ou trouver un terrain d'entente. Pour ce type d'interventions, on se trouve généralement dans une zone fonctionnelle ou dysfonctionnelle. D'autres fois, faire le contraire du comportement inapproprié ne revient pas nécessairement au comportement que l'on souhaite faire apprendre. Dans cette optique, on emploie des stratégies d'effets. La mise en place est plus invasive, plus complexe, et vise à aider l'élève à prendre conscience de l'effet de son geste, à identifier des pistes constructives pour un effet positif ou réparateur, et à développer des stratégies et des outils pour l'aider à s'autoréguler face aux éléments déclencheurs. Pour donner un exemple, je vais m'appuyer sur les trois questions :

1. L'élève est connu pour bousculer violemment les camarades, car il a de la difficulté à contrôler sa colère ;
2. Apprendre à gérer sa colère ;
3. Mettre en place une stratégie de maîtrise de soi, comme un espace spécifique dans la classe où l'élève peut aller de lui-même pour évacuer sa colère ou



ses tensions sans avoir à demander la permission (organisation accessible à tout élève ayant un besoin de maîtrise de soi ou de ses émotions).

Conclusion

En conclusion, l'utilisation des conséquences logiques nécessite autant une connaissance de soi, un répertoire d'interventions face aux comportements inappropriés, qu'un temps de réflexion qui se réduit avec l'expérience !

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal : Gaétan Morin.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3^e éd.). Champaign : Human Kinetics.
- Stoloff, S. (2016). Pour une gestion éducative du groupe-classe en éducation physique et à la santé. In Lenzen, B., Deriaz, D., Poussin, B., Dénervaud, H. et Cordoba A. (éd.). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (p. 73-92). Bruxelles : Peter Lang.

Quelle place pour l'écriture informatisée à l'école québécoise ?



Pascal Grégoire

Professeur en didactique du français
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue
pascal.gregoire@uqat.ca

Les *Common Core State Standards* américains énoncent les apprentissages fondamentaux à faire à l'école, de la maternelle à la dernière année du secondaire. Force est de constater qu'on y met l'écriture informatisée au premier plan : dès la fin de la sixième année du primaire, on attend des élèves qu'ils sachent produire et diffuser un texte d'environ trois pages à l'aide de l'ordinateur (Common Core Standards State Initiative, 2018). L'école américaine favorisant l'écriture informatisée, l'apprentissage de la cursive a été abandonné. Elle n'est pas la seule à avoir emprunté cette voie : les Finlandais ont également substitué l'apprentissage du doigté à celui de l'écriture cursive (Russell, 2015).

Bien sûr, ces mesures radicales sont controversées : en effet, l'apprentissage de la cursive est réputé faciliter

le développement de la compétence à lire et à orthographier (Tremblay, 2016). Néanmoins, elles soulèvent une question qu'on ne peut évacuer des débats sur l'école d'aujourd'hui : quelle place, à l'école, pour l'écriture informatisée ? Dans cet article, je rendrai compte d'une étude que j'ai menée pour le compte du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Au cours de cette recherche, différentes formes d'écriture informatisée ont été mises à l'essai. Bien qu'elle ait été menée auprès d'adolescents, les conclusions qui s'en dégagent nourriront la réflexion des enseignants du primaire.

Des gains ciblés

À l'automne 2016, le MEES m'a demandé d'étudier les effets de certains outils numériques sur le rendement à l'épreuve unique de français, 5^e secondaire. Les 304 participants à l'étude, issus de cinq régions du Québec, étaient tous inscrits dans des classes ordinaires d'écoles francophones publiques. Au cours du projet, chacun a dû rédiger deux lettres ouvertes : une première, à la main, et une

seconde, à la main ou à l'ordinateur. Trois façons d'écrire avec le traitement de texte ont été mises à l'essai : sans outils numériques de révision ; avec utilisation autonome d'Antidote ; avec utilisation dirigée d'Antidote. Les participants ayant utilisé Antidote de façon autonome l'ont donc utilisé sans indications particulières : seule la façon de lancer le correcteur leur a été enseignée. Les élèves qui ont utilisé Antidote de façon dirigée, eux, ont appris à se servir de certaines de ses fonctions lors d'une brève formation. Ils ont notamment vu comment tirer parti du logiciel pour travailler l'orthographe, la typographie et le vocabulaire, mais aussi la syntaxe (repérage des phrases trop longues ou sans verbe ; vérification de la possible surutilisation de phrases de forme négative, impersonnelle ou passive, etc.). Cinq grands constats émergent de cette étude¹.

1. Les utilisateurs d'Antidote ont fait moins d'erreurs d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage que les autres élèves.
2. Les élèves formés à l'utilisation d'Antidote font légèrement plus d'erreurs lexicales que les autres élèves.
3. Bien que les participants formés à l'utilisation d'Antidote aient appris à retravailler la construction de certaines phrases avec le logiciel, ils n'ont pas obtenu de meilleurs résultats que leurs pairs sur le plan de la syntaxe.
4. Les utilisateurs de l'ordinateur ont produit des textes significativement plus longs que les élèves rédigeant à la main.
5. Finalement, les utilisateurs formés à Antidote ont mis autant de temps à écrire et à réviser leur lettre ouverte que les élèves rédigeant à la main.



Quelles implications pour l'enseignement ?

Cette étude ne prétend pas démontrer que l'ordinateur développe mieux la compétence scripturale que les approches traditionnelles. Néanmoins, elle rappelle que donner un outil numérique à l'élève n'en fait pas un scripteur expert. En effet, l'utilisation d'Antidote a, pour l'essentiel, amené les participants à faire moins d'erreurs d'orthographe et à écrire davantage. Toutefois, ils n'en ont pas pour autant amélioré la syntaxe des phrases ou la cohérence du texte.

lexique, les élèves ont été encouragés à utiliser les différents prismes et filtres d'Antidote. Ils devaient donc consacrer un temps non négligeable à la vérification et à l'enrichissement du vocabulaire. Or, les résultats montrent qu'ils ont fait un peu plus d'erreurs. Se pourrait-il qu'ils aient pris plus de risques en travaillant le vocabulaire ? Si tel est le cas, Antidote les aura forcés à se mesurer à des problèmes qu'ils auraient évités autrement. Si le potentiel de ces outils est réel, l'élève n'y accède que lorsqu'on le lui révèle.

Faut-il donc conclure que les outils de révision ne servent qu'à apporter des retouches *superficielles* au texte, comme la correction d'erreurs de frappe ou d'erreurs orthographiques simples ? Il y a tout lieu de croire que non. En effet, à la fin de l'étude, les élèves **formés** à l'utilisation d'Antidote ont écrit et révisé aussi longtemps que leurs pairs rédigeant à la main. Au contraire, les élèves ayant utilisé librement le numérique ont terminé la tâche d'écriture beaucoup plus rapidement. Mais qu'est-ce que les utilisateurs d'Antidote ont bien pu faire de tout ce temps ? Pour l'instant, seule une explication hypothétique peut être avancée. Par exemple, sur le plan du

Apprend-on mieux à écrire avec un ordinateur ou avec du papier et un crayon ? Et devrait-on délaisser les approches traditionnelles au profit des approches nouvelles ? Envisager la question sous cet angle nous apparaît constituer un faux dilemme. À l'heure des compétences du 21^e siècle, il faut pouvoir communiquer sous une multitude de modalités. L'école doit rendre les élèves compétents dans plusieurs contextes ; par conséquent, on ne peut balayer les pratiques d'écriture informatisée sous le tapis pour se concentrer uniquement sur l'écriture manuscrite. Afin d'utiliser habilement l'ordinateur à des fins d'écriture, l'élève doit apprendre



à utiliser les outils d'aide à la révision et à la correction de façon systématique, sans quoi il pourrait bien ne jamais en toucher les bénéfices. Saurons-nous, à tous les ordres d'enseignement, donner à cet apprentissage fondamental la place qui lui revient ?

Vivre le primaire | été 2018



Note

- Par *écriture informatisée*, il faut entendre la production de textes à partir d'outils numériques : traitement de texte, correcteurs et dictionnaires numériques, etc.

Références

- Common Core Standards State Initiative (2018). *English Language Arts Standards – Writing – Grade 6*. Récupéré de <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/W/6/>
- Russell, H. (2015, 31 juillet). Signing off: Finnish schools phase out handwriting classes. *The Guardian*. Récupéré de <https://www.theguardian.com/world/2015/jul/31/finnish-schools-phase-out-handwriting-classes-keyboard-skills-finland>
- Tremblay, T. (2016). L'impact des TIC sur les compétences d'écriture et de lecture. Récupéré de https://www.cmontmorency.qc.ca/wp-content/uploads/2014/09/images_departement_psycho_impact_des_TIC_sur_compетенces_ecriture_et_lecture_Memoire_Tania_Tremblay_14_novembre_2016.pdf

Alloprof, une ressource multidisciplinaire



Marc-Antoine Tanguay

Porte-parole

Alloprof

matanguay@alloprof.qc.ca

On sait que l'apprentissage des mots de vocabulaire au primaire nécessite à la fois beaucoup d'efforts de la part des élèves et de temps de la part des enseignants et des parents. Afin de faciliter l'heure des devoirs et la mémorisation de ces leçons, Alloprof a développé une **application multi-plateforme permettant de configurer les mots de vocabulaire des dictées**. Téléchargeable gratuitement depuis App Store et Google Play, l'application Exercice de vocabulaire s'adapte aussi bien aux tablettes qu'aux téléphones.

L'outil contient déjà une banque de 16 000 mots sonores et écrits. Un système permet aux enseignants de générer des listes de mots spécifiques à leur classe. Les élèves n'ont qu'à entrer un code dans l'application pour voir la liste des mots à étudier. Ils peuvent également manier plusieurs listes de mots différentes, en cliquant simplement sur l'onglet « + ».

Rappelons qu'une version Web de cet outil connaît déjà un grand succès sur le site Alloprof.

D'autres outils pratiques pour soutenir la réussite scolaire

Tout comme l'application, l'envoutant **jeu vidéo d'écriture Magimot** permet aux élèves d'ajouter leurs propres listes de mots de vocabulaire grâce à un code qui peut être utilisé plus d'une fois. En effectuant quelques actions simples, il leur est alors possible de découvrir la magie d'apprendre tout en s'amusant.

Le fait que l'utilisateur doive maintenant écrire le mot, au lieu de simplement le repérer au sein d'une liste contenant des graphies erronées de celui-ci, lui permet de mieux inscrire dans sa mémoire les apprentissages faits.

De plus, ce nouvel outil branché est accessible par tablette. On peut donc apprendre les mots de vocabulaire là où l'on se trouve, et même sur la route!

Vous désirez aider vos élèves à apprendre leurs tables de mathématiques?

Présentez-leur la version améliorée du jeu **Fin Lapin, le jeu vedette au Québec pour apprendre les tables de mathématiques**. Ce jeu en ligne est un outil incontournable pour réviser les différentes tables d'opérations dans la joie et le plaisir. De plus, il fonctionne maintenant sur tablette!

Rappelons qu'Alloprof est un organisme soutenant la persévérance et la réussite scolaires qui a pour mission de fournir gratuitement de l'aide aux devoirs et aux leçons à tous les élèves québécois du primaire et du secondaire, ainsi qu'à leurs parents. Pour accomplir sa mission, Alloprof met à leur disposition des services en ligne, par téléphone et par textos alliant pertinence, convivialité et personnalisation. Ces services impliquent une équipe d'enseignants qualifiés et une communauté virtuelle composée d'élèves aidants, de parents et d'acteurs de l'éducation.

www.alloprof.qc.ca

Pour télécharger l'application Dictée de mots de vocabulaire

Apple Store: bit.ly/applivocabulaire

Google Play: bit.ly/Appvocabulaire

Version Web: bit.ly/2gZYVIJ

Allo Monde

www.alloprof.qc.ca/Pages/Jeux/MagimotV2.aspx

Fin Lapin 3

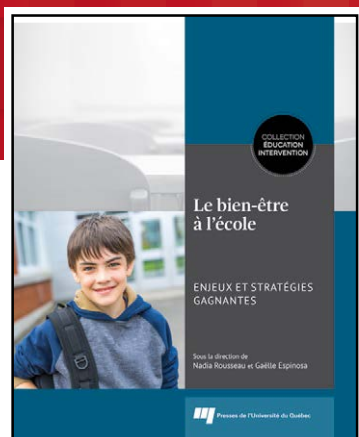
www.alloprof.qc.ca/Pages/Jeux/FinLapin3.aspx

Note

— Crédit photo auteur: Claudia Desilets



Le bien-être à l'école Enjeux et stratégies gagnantes



Un livre dirigé par Nadia Rousseau
et Gaëlle Espinosa


EN LIBRAIRIE
LE 22 AOÛT!

La collection Éducation – Intervention
des Presses de l'Université du Québec

Promouvoir le transfert des connaissances
Contribuer à la formation continue des professionnels de l'éducation

Tous les livres de la collection : PUQ.CA

Plus de
1 500 livres
à feuilleter
PUQ.CA

 Presses
de l'Université
du Québec

On a tous besoin de savoir
POUR AGIR



LES BONHEURS
DE LA LECTURE
POUR LES ENFANTS
PAR LES 50 ANS+

**Le plus chouette programme
intergénérationnel en lecture!**

Allié exceptionnel des enseignants, Lire et faire lire permet aux enfants de vivre des moments de pur plaisir lecture, de découvrir, de communiquer et de tisser des liens. Un espace-temps à eux, dans le contexte scolaire, qui contribue à ce qu'ils deviennent des lecteurs. Des lecteurs pour la vie!

Le programme Lire et faire lire est offert gratuitement. Il est inclusif aussi tous les enfants d'une classe doivent y participer au même moment à raison d'une heure par semaine, huit semaines consécutives.



Offert aux enfants de 4 à 8 ans des maternelles 4 ou 5 ans, de la 1^{re} et de la 2^e année

www.lireetfairelire.qc.ca



Québec



Dossier

Le bien-être en enseignement

Le bien-être des enseignants est-il possible malgré la complexité de la tâche ?



Nancy Goyette

Professeure et chercheuse
en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
nancy.goyette@uqtr.ca



Christine Lebel

Professeure et chercheuse
en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
christine.lebel@uqtr.ca

Dans un contexte où il faut conjuguer les constantes coupes budgétaires, le manque de ressources, l'hétérogénéité croissante des élèves, la gestion des difficultés comportementales et la dévalorisation de la profession, ressentir du bien-être en enseignement est-il possible ? D'emblée, la réponse à cette question est souvent négative, puisque plusieurs études affirment une hausse de la détresse psychologique chez les enseignants expérimentés. Le portrait du côté des enseignants novices ne semble pas être plus réjouissant : on dénombre que près d'un quart d'entre eux décrochent dans les trois premières années dans le milieu (Karsenti et al., 2015). Plusieurs facteurs sont en cause, dont le manque de formation universitaire afin de mieux préparer les étudiants à affronter la complexité

de la profession. Heureusement, de récentes recherches qui allient les champs des sciences de l'éducation et de la psychologie positive se penchent sur le bien-être des enseignants afin de comprendre ce phénomène et de développer des outils pour les aider à évoluer dans la profession (Goyette, 2016). Or, le bien-être en contexte scolaire est de plus en plus une préoccupation dans les pays occidentaux, puisqu'on constate qu'il permet de meilleurs apprentissages chez les élèves. En contrepartie, pour réussir à changer les mentalités quant au rôle de l'école dans la société et y instaurer une culture de bien-être, les enseignants sont les principaux acteurs de changement. Ils doivent, de prime abord, le ressentir eux-mêmes, ce qui requiert une remise en question afin de changer leurs représentations quant à leur rôle à l'école en fonction de leurs valeurs et de leurs croyances, mais aussi en privilégiant une nouvelle vision de l'enseignement qui guidera leurs approches pédagogiques. En effet, le bien-être en enseignement relève en partie du sens que donne l'enseignant à son travail, ce qui alimente sa passion, son engagement et son sentiment de compétence. Le développement identitaire y est pour quelque chose, puisque c'est en développant leurs compétences psychologiques et personnelles, qui se tissent en filigrane des compétences professionnelles, qu'ils cultivent le bien-être et la persévérance (Lebel, Bélair et Goyette, 2012).

Le présent numéro porte sur le bien-être des enseignants, lequel peut s'incarner dans leur agir professionnel par des projets ou des actions au service de leur persévérance, de la passion de la profession et du développement identitaire. Neuf articles présentent ce thème en exploitant divers angles pour en donner une perspective variée. L'article de Julie Bazinet, Brigitte Gagnon et Nancy Goyette présente la structure d'un travail en communauté d'apprentissage visant à accompagner des enseignants dans leur développement professionnel et dans leur souhait d'intégrer une nouvelle approche axée sur le bien-être des élèves dans leurs pratiques pédagogiques. Le deuxième article de Nancy Goyette et Philippe Dubreuil fait état d'un projet de recherche qui a été mis sur pied afin d'accompagner des stagiaires de stage IV dans la construction de représentations positives de leur expérience en prenant en compte leurs forces de caractère, et ce, afin de favoriser la persévérance et le bien-être en enseignement. Martine Nadon présente des formes de pratiques collaboratives qui s'inscrivent dans les établissements et elle montre que celles-ci contribuent au développement professionnel par les bénéfices que procurent les échanges entre les individus qui y sont impliqués (Kelchtermans, 2006). L'interaction avec des collègues contribuerait au bien-être des enseignants, puisque ces derniers en retirent une satisfaction professionnelle et une motivation. L'article de Brigitte Gagnon présente des résultats d'une recherche-action visant à prendre en compte le bien-être du personnel





scolaire lors d'accompagnement en contexte de changement ainsi que les principes et pistes d'action pour favoriser ce bien-être. Christine Lebel et Louise Bélair font état d'une recherche collaborative regroupant des enseignants associés et des chercheuses qui a facilité la coconstruction d'un savoir sur les pra-

étudiants à mieux accueillir la diversité dans leur future réalité professionnelle, à la mettre au profit de leurs élèves ainsi qu'à confirmer leur choix de carrière. Selon cette auteure, ces apprentissages sont fortement susceptibles de contribuer à leur futur bien-être en enseignement au vu des ressources acquises et

Blouin nous partagent leur expérience de coenseignement et les bénéfices qu'elles en retirent en vue d'insuffler l'envie à d'autres enseignants de se lancer à leur tour dans cette aventure inspirante. Pour conclure ce dossier, dans un texte inspiré de la psychologie positive, Nicole Royer présente cinq techniques toutes simples permettant de bâtir et de cultiver son bien-être et celui des élèves.

En effet, le bien-être en enseignement relève en partie du sens que donne l'enseignant à son travail, ce qui alimente sa passion, son engagement et son sentiment de compétence.

tiques entourant l'accompagnement et l'évaluation en stage. L'aboutissement de ce travail par les membres de ce groupe de recherche, nommé REÉVES, a été de créer un site Web contenant non seulement des pratiques, des outils et des références pour d'actuels et futurs formateurs de terrain, mais aussi les résultats des recherches qui ont été menées pendant ces cinq années. Puis, Isabelle Vivegnis présente les résultats d'entrevues menées avec des étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et adaptation scolaire sur leur expérience de stage réalisé en mai 2017 en Belgique. Ce stage a ainsi permis d'outiller les

de la construction de sens que le stage a représentées pour plusieurs sur le plan identitaire. Marie-Andrée Pelletier présente les résultats d'une étude portant sur le souhait des stagiaires finissants en enseignement relativement à leur formation psychologique et à la préparation aux réalités de la profession. Ses résultats démontrent des liens intéressants à faire au regard d'une dimension importante du bien-être psychologique, soit les relations positives avec les autres, et présentent ainsi des pistes de réflexion pour aider les futurs enseignants à développer cette dimension dans le cadre de la formation des enseignants. Caroline Gariépy et Sarah

Références

- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Karsenti, T. P. et al. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (rapport de recherche). Montréal : Université de Montréal.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et éducations*, 7, 55-67.

Le développement du bien-être à l'école primaire : une communauté d'apprentissage en action



Julie Bazinet

Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Hautes-Rivières
julie.bazinet@csdhr.qc.ca



Brigitte Gagnon

Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Hautes-Rivières
brigitte.gagnon@csdhr.qc.ca



Nancy Goyette

Professeure et chercheuse
en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
nancy.goyette@uqtr.ca

Les statistiques des dernières années démontrent que de plus en plus d'élèves vivent de l'anxiété et présentent des symptômes de dépression au cours de leur parcours scolaire (Seligman, 2013). Les enseignants avec lesquels nous travaillons le constatent dans leurs classes; ils observent que cela se traduit par une baisse de motivation, des crises plus fréquentes et des problèmes de comportement.

Depuis quelques années, un projet nommé PEP a été déployé à l'école Jean XXIII de la Commission scolaire



Équipe du projet PEP En haut : Julie Bazinet (conseillère pédagogique), Sonia Fortin (enseignante), Nicole Dubé (enseignante), Marie-France Ricard (directrice), Maude William (enseignante). En bas : Brigitte Gagnon (conseillère pédagogique), Nancy Goyette (professeure UQTR), Marie-France Chenevert (enseignante) et Martine Gagné (enseignante).

de 5 à 12 ans ont été menées par une enseignante de l'école afin de conscientiser les élèves à certains concepts de la psychologie positive. Constatant les bienfaits de ces activités sur les élèves, développer le bien-être à l'école est devenu une préoccupation récurrente pour les enseignants. Toutefois, ces derniers se sentaient démunis pour intégrer eux-mêmes ces concepts dans

d'accompagnement a été formée pour mettre en place une communauté d'apprentissage dans le but de répondre à leurs besoins.

Cet article présente la structure du travail en communauté d'apprentissage afin d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel ainsi que quelques retombées constatées au terme d'une première année d'expérimentation.

La psychopédagogie du bien-être intègre la psychologie positive et la pédagogie, dont l'objet concerne le développement des compétences de bien-être, d'épanouissement et de fonctionnement optimal des individus évoluant dans diverses situations pédagogiques.

des Hautes-Rivières. Des activités conçues et adaptées pour les enfants

leur quotidien et ont manifesté le désir de s'outiller pour le faire. Une équipe

La communauté d'apprentissage; moyen choisi pour soutenir le développement professionnel collectif

La communauté d'apprentissage (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010) est un

moyen de plus en plus présent dans notre commission scolaire pour permettre au personnel scolaire de se réunir afin d'apprendre ensemble. Ce type de dispositif est intéressant, car il crée un espace de soutien mutuel et de confiance. C'est aussi un lieu d'apprentissage de nouvelles ressources. De plus,

Je suis fière d'avoir pris le temps de mettre différentes activités sur le bien-être à mon horaire. Je suis fière de voir qu'ils utilisent le vocabulaire que nous avons appris dans leur contexte de vie et, surtout, de remarquer qu'ils utilisent des stratégies pour se calmer, pour régler une chicane ou pour me dire comment ils se sentent le matin.

la communauté d'apprentissage permet à ses membres de se familiariser avec la recherche et de participer à la diffusion de nouveaux savoirs praxéologiques. Finalement, elle contribue au développement d'une vision partagée autour de valeurs communes dans l'école.

La mise en place d'une communauté s'est donc avérée le moyen par excellence pour répondre au besoin manifesté par



cinq enseignantes de cette école. Elles sont accompagnées par la direction d'école, deux conseillères pédagogiques et une chercheuse universitaire qui planifient et pilotent les rencontres. L'objet de cette communauté est la psychopédagogie du bien-être, concept théorique émergent que l'on définit ainsi :

La psychopédagogie du bien-être intègre la psychologie positive et la pédagogie, dont l'objet concerne le développement des compétences de bien-être, d'épanouissement et de fonctionnement optimal des individus évoluant dans diverses situations pédagogiques. Elle vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'interventions pédagogiques bienveillantes, planifiées ou spontanées, favorisant l'appropriation de stratégies ou d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial et physique (Goyette, Gagnon et Bazinet, 2017).

Un objet d'apprentissage inédit

L'objet d'apprentissage de notre communauté est inédit et ne figure pas dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants. C'est pourquoi, en nous appuyant sur les travaux de Le Boterf (2007), nous avons choisi d'élaborer le portrait de « **l'agir compétent d'un enseignant instaurant la psychopédagogie du bien-être en classe** » afin de guider les cibles d'apprentissage de la communauté. Pour ce faire, nous avons modélisé la façon d'agir d'une enseignante experte dans ce domaine. À l'heure actuelle, l'agir compétent comprend sept critères de réalisation. Il est présenté dans le tableau suivant :

Instaurer dans sa classe la psychopédagogie du bien-être

En véhiculant et en incarnant des valeurs et des attitudes de bienveillance.

En concevant, en adaptant et en pilotant des activités pédagogiques reliées aux champs des disciplines inhérentes au *Programme de formation de l'école québécoise* et au bien-être.

En intégrant et en véhiculant les concepts de la psychologie positive dans la gestion de la vie de classe.

En tirant profit des expériences/événements survenant au quotidien.

En sensibilisant les parents au regard des principes/démarches.

En régulant ses pratiques en fonction des réactions/rétroactions des élèves.

En établissant un esprit de concertation au sein de l'école afin de partager le fruit des expériences et le rayonnement du projet PEP.

Pour agir avec compétence, cela suppose que chaque enseignant puisse acquérir un bagage de ressources (connaissances, habiletés, attitudes, démarches, outils, etc.) et soit en mesure de les mobiliser de façon unique pour s'adapter à sa situation pédagogique. De plus, cela nécessite pour chacun d'entre eux de prendre du recul sur la pratique au regard des ressources acquises et mobilisées (Le Boterf, 2007).

Lors des rencontres en communauté, nous réservons un temps pour **l'acquisition de nouvelles ressources** (les forces de caractère, la gratitude, les émotions positives, la puissance des objectifs, etc.), accompagné d'exercices de **prise de recul** (journal de réflexion, autoévaluation) et de temps pour le partage des pratiques et la conception d'activités pédagogiques.

De l'accompagnement individuel offert en complément aux rencontres collectives

Afin de répondre aux besoins et intérêts différenciés des enseignants, nous avons aussi prévu de les accompagner de façon individuelle au regard d'un objectif de développement professionnel spécifique. Voici deux exemples d'objectifs poursuivis :

« D'ici juin, je veux découvrir et expérimenter de nouveaux outils portant sur la pleine conscience avec mes élèves de première année. »

« D'ici juin, je veux vivre des activités liées à trois forces de caractère en exploitant des livres de littérature jeunesse. »

Lors des moments de partage de pratiques en communauté, les enseignants étaient invités à témoigner de l'avancement de leurs objectifs.

Au terme de cette première année en communauté, plusieurs retombées ont



été relatées sur le plan des apprentissages des enseignants, de leur fierté professionnelle, mais également sur la force du travail en communauté.

Diverses retombées constatées

Concernant les apprentissages, une enseignante témoigne : « J'ai appris à reconnaître et à utiliser les forces en classe. J'ai pu confectionner du matériel. J'utilise le langage PEP plus spontanément ». Une autre ajoute : « Le travail de chacun de mes collègues m'inspire énormément. [...] Ça me donne le goût d'essayer de faire des activités similaires... ».

Finalement, le sentiment de fierté est bien présent et nous permet de conclure sur une note très encourageante la présentation de ce projet :

« Je suis fier d'avoir pris le temps de mettre différentes activités sur le bien-être à mon horaire. Je suis fier de voir qu'ils utilisent le vocabulaire que nous avons appris dans leur contexte de vie et, surtout, de remarquer qu'ils utilisent des stratégies pour se calmer, pour régler une chicane ou pour me dire comment ils se sentent le matin. »

Conclusion

Pour permettre à une équipe d'enseignants d'intégrer une nouvelle approche dans leurs pratiques pédagogiques, un

dispositif d'accompagnement s'échelonnant sur plusieurs mois est nécessaire. (La démarche relatée ici est de trois ans.) La démarche en communauté d'apprentissage s'est avérée un moyen très approprié pour le faire. De plus, nous avons constaté que l'ajout de rencontres d'accompagnement individuel permet de différencier nos interventions en tenant compte des besoins et des intérêts de chacun, ce qui permet à chaque enseignant de réaliser des projets stimulants qui, au bout du compte, rejaillissent sur le bien-être des enfants.

Références

- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Goyette, N., Gagnon, B. et Bazinet, J. (2017). *La psychopédagogie du bien-être : un nouveau champ d'études pour intégrer la psychologie positive dans les pratiques pédagogiques des enseignants* (présentation dans le cadre de la Journée francophone de psychologie positive). Montréal : UQAM.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Seligman, M. (2013). *S'épanouir, pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Paris : Belfond.

Dossier

Accompagner les stagiaires dans le développement de leurs forces de caractère : un pas de plus vers le bien-être en enseignement



Nancy Goyette

Professeure et chercheuse en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
nancy.goyette@uqtr.ca



Philippe Dubreuil

Professeur
Université du Québec à Trois-Rivières
philippe.dubreuil@uqtr.ca

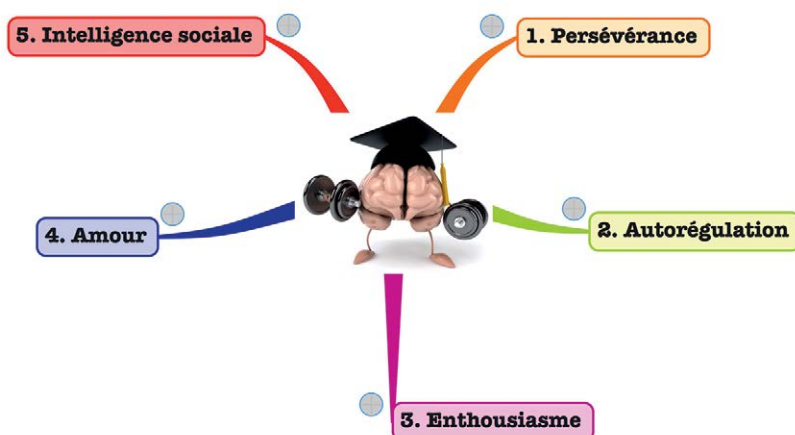
Le stage est une expérience importante dans le cheminement universitaire des étudiants en enseignement préscolaire et primaire, puisqu'il permet de mettre en pratique leurs apprentissages ainsi que de développer leurs compétences par la réalisation d'actes professionnels dans un contexte réel. Cependant, malgré la richesse de ce moment de leur formation, plusieurs d'entre eux ressentent du stress et de l'anxiété, puisque les enjeux ne sont pas seulement orientés vers l'acquisition d'une expérience permettant d'enrichir leur parcours, mais aussi vers l'évaluation de leur capacité à atteindre les niveaux de compétence prescrits par le référentiel. Une étude de Lebel, Bélair et Goyette (2012) affirme qu'au-delà des compétences relatives directement à l'acte d'enseigner (planifier, piloter, évaluer, etc.), on relève que certains stagiaires éprouvent des difficultés en lien avec le développement de compétences personnelles telles que la confiance en soi, ce qui a des répercussions sur leurs interactions avec les élèves lorsqu'ils doivent gérer la

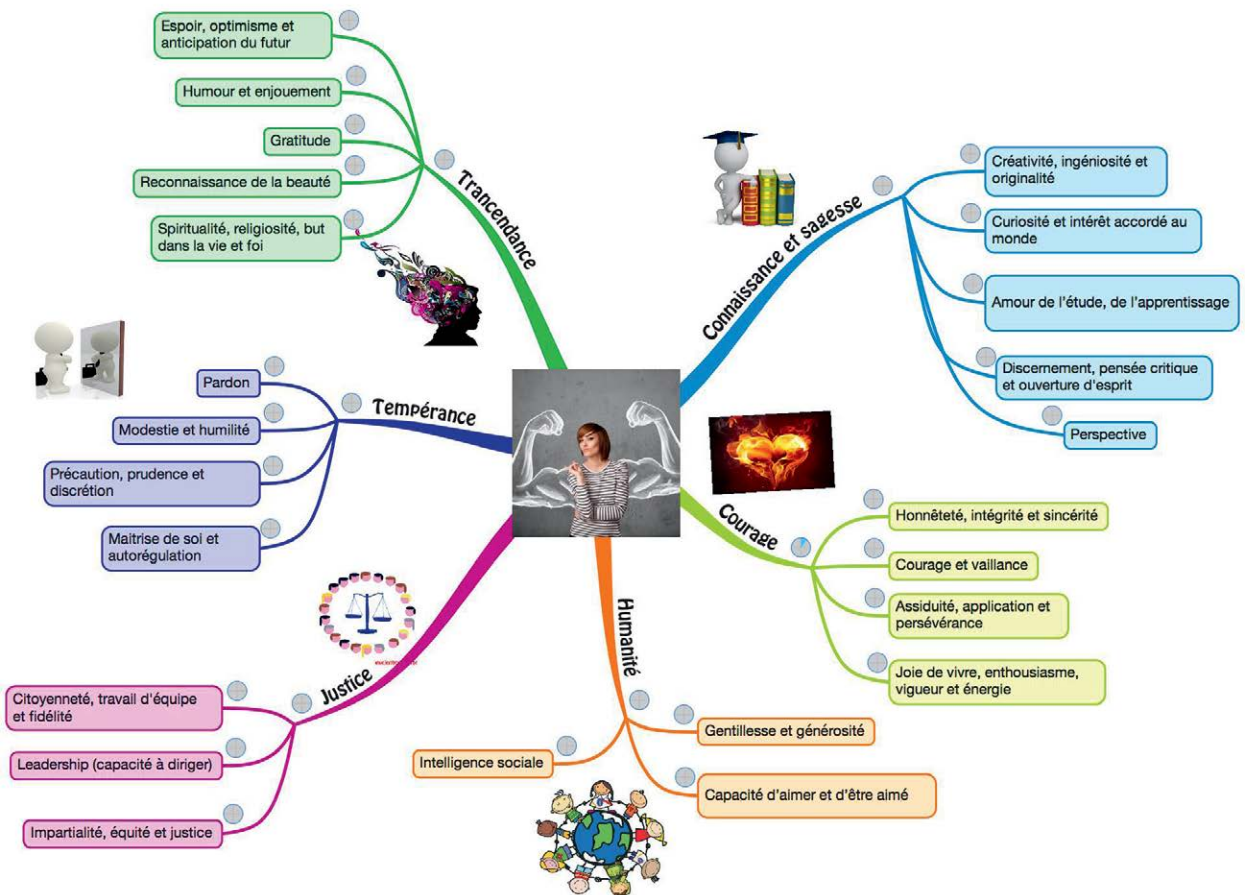
classe. On sait aussi qu'à la sortie de l'université, les stagiaires ressentent un faible sentiment de compétence, ce qui pousse près de 25 % d'entre eux à décrocher de la profession dans les trois premières années de leur carrière (Karsenti et al., 2015). Ce constat nous a amenés à nous questionner sur les moyens à mettre en place pour favoriser un meilleur développement de compétences psychologiques (Pelletier, 2013) pendant la formation initiale, afin de favoriser la persévérance et le bien-être en enseignement. Pour y arriver, un projet de recherche a été mis sur pied afin d'accompagner des stagiaires de stage IV de l'UQTR dans la construction de représentations positives de leur expérience en prenant en compte leurs forces de caractère. Pour

ce faire, les stagiaires ont suivi une formation sur les forces de caractère et ont répondu à trois questionnaires durant les 12 semaines de leur stage. À la fin de celui-ci, une douzaine d'entre eux ont également participé à un groupe de discussion pour faire part de leur expérience.

Quelques définitions

Le champ de la psychologie positive étudie depuis plus de vingt ans les processus et les conditions permettant aux individus de fonctionner de manière optimale et de devenir résilients face aux écueils de la vie (Seligman, 2011). À travers ces recherches, le concept de forces de caractère a émergé pour permettre d'analyser scientifiquement le développement des





individus qui vise leur épanouissement et leur bien-être. Plus spécifiquement, les forces de caractère sont des traits cognitifs et non cognitifs positifs de la personnalité (Peterson et Seligman, 2004). Elles peuvent se développer si l'individu en prend conscience et contribuent à augmenter son sentiment de bien-être. Répertoriées en six familles de vertus (connaissance et sagesse, courage,

de compétences; par conséquent, elles peuvent être cultivées et renforcées à travers l'apprentissage, l'exercice et la pratique ». À cet égard, la formation d'accompagnement des stagiaires de cette étude permettrait de leur faire prendre conscience de leurs forces de caractère afin qu'ils puissent réfléchir aux moyens de s'en servir lors de leur stage pour développer leurs compétences profes-

stagiaires pour réussir à apprécier leur expérience de stage malgré la complexité inhérente à celui-ci.

Les forces de caractère saillantes des stagiaires

Plus particulièrement, cinq forces de caractère sont ressorties des propos des stagiaires : la persévérance, l'auto-régulation, l'enthousiasme, l'amour et la bienveillance. À priori, la **persévérance** est une force de caractère qui se définit comme la capacité à affronter les difficultés et à tirer satisfaction dans l'accomplissement des tâches. Comme l'affirment des stagiaires, les stages en enseignement constituent une expérience difficile pour eux, puisqu'ils sont confrontés à des situations complexes qui requièrent de l'adaptation. Toutefois, ils font preuve de persévérance malgré tout et ressentent de la fierté puisqu'ils ont réussi à surmonter certains problèmes en trouvant des solutions.

On relève que certains stagiaires éprouvent des difficultés en lien avec le développement de compétences personnelles telles que la confiance en soi, ce qui a des répercussions sur leurs interactions avec les élèves lorsqu'ils doivent gérer la classe.

humanité, justice, tempérance et transcendance), elles sont du nombre de 24 (voir Schéma 1). Selon Delle Fave (2011, p. 50), « les forces reposent sur l'acquisition et l'utilisation de connaissances et

sionnelles, mais aussi psychologiques. Grâce à un accompagnement axé sur un processus réflexif au regard de leur expérience, nous nous sommes interrogés sur les forces mises en œuvre par les



Puis, l'**autorégulation** se caractérise par la maîtrise de ses émotions et de ses actions. Pour ce faire, l'approche réflexive requise dans l'élaboration de leur dossier progressif leur permet de porter un regard sur leurs actions quotidiennes et d'analyser les situations auxquelles ils ont été confrontés pour développer des moyens plus efficaces à entreprendre dans leur pratique profes-

sionnelle. Cette relation réciproque est également garante d'un bon fonctionnement de classe. Enfin, les stagiaires ont réalisé qu'ils font preuve d'**intelligence sociale** tout au long de leur stage. Cette force de caractère permet d'être conscient des sentiments des autres et de ses motivations ainsi que la capacité à s'intégrer dans un cadre social distinct. En effet, les sta-

ges en enseignement. forces de caractère par les stagiaires, combinée à l'approche réflexive actuelle, peut favoriser le développement des compétences professionnelles, certes, mais aussi contribuer à l'élaboration d'une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, à paraître) qui prend en compte leur personnalité. Cette prise en compte permet de réfléchir au développement global des compétences requises pour exercer la profession en s'appuyant sur des aspects positifs reliés au stagiaire plutôt qu'aux carences qu'il doit tenter de combler pour atteindre le niveau de maîtrise de compétences attendu par le référentiel. Les compétences psychologiques, en filigrane des compétences professionnelles, sont un auxiliaire à la réussite dans la profession. Miser sur les forces de caractère s'avère être un bon moyen de construire une représentation positive de soi qui permettra d'augmenter la confiance et le sentiment de compétence souvent déficitaires durant les stages en enseignement.

Le bien-être durant les stages est possible si la formation initiale se penche sur des moyens de développer des compétences psychologiques.

sionnelle. L'**enthousiasme**, pour sa part, se distingue par la passion et l'énergie déployées par l'individu pour accomplir sa tâche. Les stagiaires interrogés ont témoigné un enthousiasme débordant, même à la fin de leur stage, parce qu'ils ressentent que leur stage a permis de leur faire vivre une expérience réaliste du terrain avec les divers intervenants du milieu ainsi qu'avec les élèves. Cette expérience les motive davantage à continuer dans le domaine et ils ont hâte d'y entrer. Pour ce qui est de l'**amour**, qui accorde de l'importance aux relations avec les autres et l'établissement d'un lien de confiance, cette force de caractère s'exprime par le fait que les stagiaires ont réalisé que l'apprentissage des élèves est souvent facilité lorsqu'un lien de

confiance est établi avec eux. Cette relation réciproque est également garante d'un bon fonctionnement de classe. Enfin, les stagiaires ont réalisé qu'ils font preuve d'**intelligence sociale** tout au long de leur stage. Cette force de caractère permet d'être conscient des sentiments des autres et de ses motivations ainsi que la capacité à s'intégrer dans un cadre social distinct. En effet, les sta-

Conclusion

Pour conclure, le bien-être durant les stages est possible si la formation initiale se penche sur des moyens de développer des compétences psychologiques. La prise de conscience des

Note

1. Les enseignants au primaire étant en majorité des femmes, le choix du genre féminin a été privilégié dans le cadre de cet article.

Références

- Delle Fave, A. (2011). Psychologie positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité. In Martin-Krumm, C. (dir.) et Tarquinio, C. (dir.). *Traité de psychologie positive* (p. 45-56). Bruxelles: De Boeck.
- Goyette, N. et Martineau, S. (à paraître). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronésis*, 7(2).
- Karsenti, T. P. et al. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (rapport de recherche). Montréal: Université de Montréal.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Goyette, N. (2012). Accompanement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et éducatives*, 7, 55-67.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.

Des pratiques collaboratives au profit du développement professionnel



Martine Nadon

Doctorante en éducation
Université du Québec en Outaouais
nadml19@uqo.ca

Pour les enseignants, le mandat de collaborer s'est imposé durant la mise en place des dispositifs de décentralisation des responsabilités vers les gestionnaires d'établissements scolaires québécois. Des recherches ont montré qu'il existe des pratiques collaboratives informelles dans la plupart des milieux. Toutefois, d'autres formes de collaboration employant aussi une structure plus organisée et formelle à l'image des communautés d'apprentissage se mettent en place.

Les pratiques collaboratives sont donc initiées en fonction de deux logiques organisationnelles; l'une promue par les enseignants et gérée à travers leur autonomie professionnelle et l'autre, existante comme un dispositif légal et supervisé par le gestionnaire de l'école. Peu importe les modalités avec lesquelles se manifeste la collaboration dans les milieux, plusieurs auteurs considèrent que celle-ci contribue au développement professionnel par les bénéfices que procurent les échanges entre les individus qui y sont impliqués (Kelchtermans, 2006). Interagir avec les collègues contribuerait au bien-être des enseignants, puisque ces derniers en retirent une satisfaction professionnelle et une motivation. De plus, les pratiques collaboratives permettent aux collègues qui vivent des moments difficiles professionnellement d'y puiser un certain réconfort. Ce soutien social a été largement

Interagir avec les collègues contribuerait au bien-être des enseignants, puisque ces derniers en retirent une satisfaction professionnelle et une motivation.

cité dans la littérature comme un facteur de protection qui aiderait les enseignants à s'immuniser contre l'épuisement professionnel. Par ailleurs, d'autres recherches (Bélair et Lebel, 2007; Nadon, 2012) mettent en évidence le désir des enseignants de se sentir accompagnés et nourris des échanges issus

de la collaboration qui permettent de briser l'isolement. Les relations positives, issues de la collaboration, permettraient la création de construits sociaux qui prodiguent un soutien émotionnel, en plus de faciliter l'accès à des savoirs théoriques et pratiques de la profession pour les enseignants.

Travailler de concert avec les collègues ouvre à des espaces de discussion pour résoudre des situations problématiques vécues dans le milieu et contribue à de nouvelles connaissances dans une démarche réflexive partagée. Le développement professionnel se voit donc lié aux pratiques collaboratives dans une approche développementale où les apprentissages sont acquis de manière tant collective qu'individuelle tout au long de la trajectoire de vie professionnelle (Day, 1999). Des conditions de travail idéales (p. ex. : une offre de formations intéressante, un leadership positif de la part de la direction, une disponibilité en temps et en ressources pédagogiques, etc.) ont un impact important sur la qualité du travail d'équipe. Ainsi, l'intensité et les types de collaboration seront fortement





influencés par la mise en relation des individus, leur bagage d'expérience et leurs aspirations professionnelles. Les pratiques collaboratives prennent alors différentes formes d'affiliation, allant

L'intensité et les types de collaboration seront fortement influencés par la mise en relation des individus, leur bagage d'expérience et leurs aspirations professionnelles.

d'échanges spontanés à une forte interdépendance dans le travail conjoint, correspondant aux besoins des enseignants qui désirent travailler ensemble. Dans cette perspective de la collaboration en fonction de l'avancement dans la profession, certaines questions émergent : quelle est cette vision de l'espace de collaboration qui s'installe au fil de la trajectoire de vie professionnelle ? Est-ce que les enseignants adhèrent à toutes formes de pratiques collaboratives de la même façon et avec les mêmes besoins, peu importe leur expérience ? Quelle est la relation de collaboration entre des enseignants qui ne sont pas à la même étape de leur carrière ?

Certains auteurs ont apporté des éléments de réponse. Par exemple, les interactions permettraient de surmonter les difficultés vécues par les jeunes enseignants durant leur insertion

professionnelle (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Ainsi, le partage avec un confrère vivant le même contexte d'insertion ou le soutien d'un enseignant expérimenté,

vu comme un modèle, s'avère précieux pour un jeune enseignant qui cherche des repères inspirants. Pour ce qui est des enseignants possédant une longue expérience dans la carrière, ceux-ci seraient davantage motivés à entretenir des liens de collaboration de manière plus fréquente (Lessard, Canisius Kamanzi et Larochelle, 2009). Ce rapport s'expliquerait aussi par le niveau de confiance, le sentiment de compétence et, plus précisément, les connaissances acquises à la suite de formations. On peut ainsi croire que le développement professionnel et ses incidences bénéfiques (confiance et sentiment de compétence augmentés) sont déterminants pour inciter ces enseignants expérimentés à croire aux pratiques collaboratives. Ces quelques exemples apportent un éclairage intéressant selon l'articulation entre les pratiques collaboratives et le bagage d'expérience acquis tout au long de la trajectoire de vie

professionnelle. Il demeure cependant important de continuer à réfléchir sur la collaboration qui s'actualise présentement dans les écoles. Il pourrait s'agir d'évaluer la pertinence des différentes formes de collaboration qui se vivent ainsi que les ressources nécessaires afin d'y instaurer celles qui soient les plus efficaces pour les enseignants et leur bien-être en termes d'accomplissement personnel et professionnel.

Références

- Bélair, L. M. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 36(2), article 4.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Revue Éducation et société*, 23, 59-77.
- Nadon, M. (2012). *La persévérance dans la profession enseignante : vers l'identification des besoins des enseignants et de pistes de solutions favorisant la rétention dans le milieu* (mémoire de maîtrise). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

La prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement : principes et pistes d'action pour des accompagnateurs



Brigitte Gagnon

Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Hautes-Rivières
brigitte.gagnon@cshdr.qc.ca

Alors que le système scolaire est en perpétuelle transformation, les enseignants font face à de nombreux défis quotidiens pour favoriser la réussite éducative de leurs élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Depuis l'arrivée du renouvellement pédagogique au début des années 2000, ces derniers ont dû composer avec de nombreux changements ou ajustements concernant le *Programme de formation de l'école québécoise* : progression des apprentissages, cadres d'évaluation, bulletin unique, etc. Récemment, les enseignants ont vu apparaître les contenus d'orientation scolaire et professionnelle (COSP) à intégrer à leur enseignement et, dès l'automne 2018, le *Programme d'éducation à la sexualité* sera en application obligatoire. De plus, une multitude de plans d'action ministériels s'accumulent et entraînent aussi ajustements de pratiques pédagogiques et organisationnelles : École en forme et en santé (2006), Plan d'action pour l'amélioration du français (2008), Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (2008), Politique de réussite éducative (2017), etc.

Pour s'ajuster à tous ces changements, le développement professionnel continu est une nécessité (Conseil supérieur de l'éducation, 2014) et l'accompagnement est un moyen fondamental pour le soutenir (Lafortune, 2008).

Plusieurs personnes jouent un rôle important au regard du développement professionnel des enseignants, dont des mentors, des conseillers pédagogiques et des directions d'école. Il importe que ces accompagnateurs soient formés et sensibilisés à la notion de bien-être, car, selon certains auteurs, celui des enseignants a une importante influence sur la réussite éducative des élèves qui leur sont confiés (Théorêt et Leroux, 2014).

Dans le cadre de cet article, nous présentons quelques résultats d'une recherche-action réalisée dans une

commission scolaire plongée au cœur de plusieurs changements (création d'une plateforme Web, modification de rôles et de mandats dans certains services, intégration de nouvelles pratiques pédagogiques, modification de procédures, etc.) où des accompagnateurs ont répondu à la question suivante : comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnements individuels en contexte de changement ? Bien que notre projet concernait l'accompagnement d'une diversité de personnels scolaires, nous croyons que les résultats pourront être inspirants pour toute personne accompagnant des enseignants. Des gestes d'accompagnateurs ainsi que des principes et des pistes d'action se dégagent de cette recherche-action. C'est ce que nous présenterons pour conclure ce texte, mais avant tout, il importe de présenter le concept de bien-être retenu dans le cadre de cette recherche-action.





1. La prise en compte du bien-être, de quoi s'agit-il ?

Nous avons choisi de définir le concept de bien-être en considérant des travaux de recherche en psychologie positive. Selon Seligman (2013), « la psychologie positive est l'étude de l'émotion positive, de l'engagement, du sens, de la réussite et des bonnes relations personnelles. Elle vise à mesurer, à classer et à renforcer ces cinq aspects de la vie » (Seligman, 2013, p.101). Ces cinq aspects, aussi appelés dimensions du bien-être, peuvent être renforcés par 24 forces personnelles. Peterson et Seligman (2004) ont développé une typologie des forces personnelles. Les 24 forces se regroupent en six catégories.

Voici un tableau présentant les forces :

Tableau représentant les forces	
Vertus	Forces
Savoir et sagesse	Créativité, Curiosité, Ouverture d'esprit, Amour de l'apprentissage, Perspective critique
Courage	Intégrité, Persévérance, Bravoure, Optimisme
Humanisme	Gentillesse, Affection, Sociabilité
Sens de la justice	Équité, Leadership, Coopération
Tolérance	Pardon, Modestie, Prudence, Autorégulation
Transcendance	Appréciation de la beauté, Gratitude, Espoir, Humour, Spiritualité

Selon cette théorie, les 24 forces servent de moteur aux cinq dimensions du bien-être. En effet, la mise en œuvre de forces amène davantage d'émotions positives, d'engagement, de sens de réussite et des meilleures relations (Seligman, 2013).

2. Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnement individuel en contexte de changement ?

Une dizaine d'accompagnateurs ayant à intervenir quotidiennement en soutien au personnel scolaire, dont les enseignants, ont accepté de réfléchir à cette question et de documenter leur pratique pour que nous puissions élaborer leur portrait. Pour trouver des réponses à cette question, ils ont participé à cinq rencontres individuelles avec la praticienne-chercheuse (auteure de cet article) afin d'acquérir des ressources théoriques et pratiques sur le bien-être et de réfléchir aux moyens d'utiliser ces ressources dans leur contexte d'accompagnement. Chaque rencontre permettait à l'accompagnateur de prendre du recul sur sa pratique d'accompagnement au regard d'un objectif de développement professionnel qu'il s'était donné pour répondre à un intérêt ou à un enjeu particulier. Au terme de la démarche qui s'est échelonnée sur plus d'un an, à partir des portraits de chacun, nous avons pu dégager des actions concernant les différentes composantes du bien-être, puis des principes et des pistes d'action émergeant des convergences. Concernant les différentes composantes du bien-être, voici ce qui se dégage de façon globale. Il s'agit d'attitudes ou de comportements à adopter.

Ce que les accompagnateurs ont déclaré faire pour prendre en compte le bien-être

Pour **établir des relations positives**, l'accompagnateur prend le temps de connaître la personne relativement à ses défis, ses besoins, ses états d'esprit et ses sentiments. Il mise sur l'établissement d'une relation de confiance et d'un climat détendu. Il fait preuve d'écoute. De plus, il crée une alliance de travail permettant à chacun de s'engager mutuellement dans la démarche.

Pour permettre au personnel scolaire **de donner du sens** au changement, l'accompagnateur prend le temps de parler du changement dont il est question. Il amène la personne à se situer par rapport au changement. Il fait ressortir les facilitateurs et les irritants.

Pour favoriser **l'accomplissement**, l'accompagnateur valorise la personne par rapport à ce qu'elle fait de bien. Il nomme les progrès observés d'une rencontre à l'autre, les prises de conscience ainsi que les apprentissages formalisés.

Pour susciter des **émotions positives**, l'accompagnateur utilise l'humour avec discernement. Certains ont aussi mentionné qu'ils sont des créateurs d'espoir, permettant à la personne accompagnée d'envisager l'avenir de façon positive.

Finalement, concernant **les forces de caractère**, l'accompagnateur prend en compte le bien-être en reconnaissant ou en sollicitant les **forces** de la personne accompagnée afin que cette dernière puisse les mettre à profit dans le projet de changement.

En établissant des convergences entre les différentes données recueillies, nous pouvons dégager des principes et des pistes d'action pour une meilleure prise en compte du bien-être du personnel scolaire. Voici un tableau présentant cinq principes et les pistes d'action qui y sont associées.

Bien que cet article relate une expérimentation vécue au sein d'une seule commission scolaire avec un nombre limité d'accompagnateurs, nous espérons que ces quelques idées sauront inspirer d'autres accompagnateurs intervenant en soutien au personnel scolaire afin de contribuer à la création d'un système éducatif de plus en plus bienveillant.

Tableau présentant cinq principes et les pistes d'action qui y sont associées

Principes	Pistes d'action
1. La prise en compte du bien-être de la personne fait partie intégrante de la démarche d'accompagnement.	Être attentif à l'état de bien-être de la personne avant d'amorcer le plan de rencontre. <ul style="list-style-type: none"> • Prévoir quelques questions qui permettent de saisir l'état de bien-être de l'autre. • Utiliser un outil (p. ex. : Ce matin, j'arrive...).
2. Le choix des moyens pour atteindre l'objectif appartient à la personne accompagnée. Il importe pour l'accompagnateur de faire preuve de flexibilité.	Renégocier le plan d'action lorsque celui-ci ne convient pas à la personne. Cette dernière choisira les moyens qui lui conviennent pour atteindre l'objectif.
3. Pour qu'un objectif permette de vivre un changement en éprouvant du bien-être, il faut que ce dernier tienne compte des forces et des composantes du bien-être.	Porter attention à l'aspect non verbal de la personne lorsqu'elle a terminé la formulation de son objectif. Dans la démarche d'établissement de l'objectif, vérifier si la formulation de ce dernier tient compte des composantes du bien-être. Reformuler l'objectif jusqu'à ce qu'il permette à la personne d'obtenir une réponse affirmative à ses questions.
4. L'engagement dans un projet est plus grand lorsque la personne se l'approprie pour elle-même et y trouve son compte.	Lors d'un accompagnement en contexte de changement, s'assurer que la personne accompagnée puisse s'approprier le projet pour elle-même.
5. Il importe de prendre en compte son propre bien-être afin d'être en mesure de prendre en compte le bien-être des personnes accompagnées.	Utiliser l'analogie du masque à oxygène dans l'avion pour faire prendre conscience à la personne qu'elle ne peut se préoccuper du bien-être des autres si elle-même n'est pas minimalement dans un état de bien-être.

Références

- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, D.C. : APA Press et Oxford University Press.
- Seligman, M. (2013). *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Paris : Belfond.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Dossier

La recherche collaborative et son apport au bien-être d'enseignants associés



Christine Lebel
Professeure et chercheuse
en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
christine.lebel@uqtr.ca

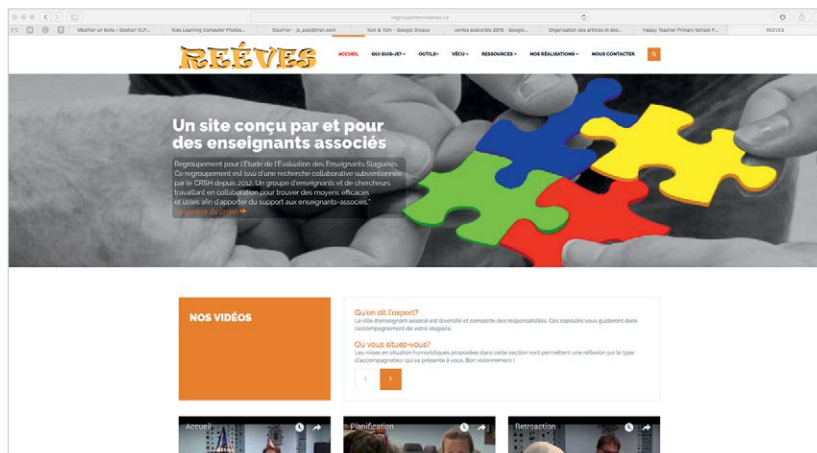


Louise Bélair
Professeure associée
Université du Québec à Trois-Rivières
louise.belair@uqtr.ca

Une recherche collaborative¹ menée depuis 2012, portant sur les jugements d'évaluation de 20 enseignants associés auprès de leurs stagiaires, a contribué à référentialiser leurs pratiques en évaluation, à créer des outils permettant de mieux accompagner les stagiaires, à accompagner d'autres enseignants associés et à élaborer un site Web accessible à tous (www.regroupementreeves.ca). L'équipe de recherche souhaitait donc comprendre en quoi ce travail en collaboration s'est avéré utile et a pu créer du bien-être pour les participants. Cet article présente quelques principes inhérents à l'approche collaborative développée dans cette étude, de même que les résultats et la discussion qui s'en dégagent.

Le travail d'enseignant associé

Les gestes professionnels des stagiaires doivent être observés par les enseignants associés en tenant compte de la globalité et de la complexité des situations. Chaque stagiaire étant dans une situation singulière en dépit des similitudes qui existent d'un milieu de stage à un autre, la démarche d'accompagnement et, incidemment, de régulation nécessite un processus réfléchi de la part des enseignants associés (Lebel, Bélair et



Monfette, 2015). Ce processus implique de se distancier de son vécu personnel d'enseignant pour entrer dans son travail de formateur (Bucheton et Soulé, 2009).

Le travail dans une approche collaborative

L'approche collaborative se présente comme une activité susceptible de transformer les manières de penser et de faire, par le biais d'une démarche « où se succèdent des épisodes réservés à la réflexion et d'autres à l'action » (Bourassa, Fournier, Goyer et Veilleux, 2013, p. 10). Au sens de Chevalier et Buckles (2013), cette approche vise une action délibérée, visant un mieux-être dans le monde réel, qui, engagée auprès d'un petit groupe, vise à générer de nouveaux savoirs et des projets de sens qui répondent à l'ensemble des enseignants associés.

Une collecte multiple de données

C'est à partir des journaux de bord des participants, d'un entretien permettant

de décrire comment ils ont vécu l'expérience tout au long de ces quatre ans et de groupes de discussion que l'équipe de recherche a pu recenser en quoi ce travail a pu créer du bien-être et leur être utile pour leur travail de formateurs de stagiaires. Les deux chercheuses ont aussi répondu individuellement au questionnaire pour que leurs réponses fassent partie des résultats analysés dans le cadre de cette recherche évaluative. Les résultats qui suivent laissent la parole à ces enseignants.

Comment je me sens utile comme producteur de savoirs?

Les participants ont pu analyser leurs besoins comme enseignants associés et, au fil du temps, choisir des chantiers de travail dans lesquels ils souhaitaient s'impliquer. Certains chantiers étaient de nature plus pragmatique, telle la conception d'outils, d'autres étaient plutôt associés au chantier de recherche. Tous les travaux et outils ont été présentés au groupe, analysés, expérimentés et finalement ont été déposés sur

le site Web de REÉVES. Tous visaient à répondre aux besoins et aux demandes exprimés par le groupe.

C'est un moment privilégié pour réfléchir sur nos pratiques. On n'a pas ce temps de qualité là dans nos écoles. Ça permet de nous enrichir et c'est très proche de notre réalité. C'est une formation continue qu'on n'a plus maintenant, car on n'a plus de sous. — Julie

Quelles transformations se sont opérées chez moi en lien avec l'évaluation des stagiaires?

Tous les participants ont affirmé être plus à l'aise, en sécurité et en contrôle lorsque vient le temps d'évaluer un stagiaire.

C'est une reprise de possession de nos moyens. — Christelle

Je me sens plus en moyen versus l'évaluation qui était le gros morceau. Lorsque j'évalue un stagiaire, j'ai plus de précision et de justesse. Je me donne des moyens, des traces pour justifier mes jugements. — Nadine

Le guide de stage est moins stressant. Je suis capable de le décortiquer et de dire au stagiaire: « Il faudrait que tu regardes

tes compétences. C'est là-dessus que je vais t'évaluer. » C'est le plus bel outil maintenant ce petit guide-là. — Martine

Je connais mieux le rôle des superviseurs et j'ai travaillé en collaboration avec eux. — Carole

Quels effets en termes de développement professionnel? de bien-être?

Les effets se répartissent en trois catégories qui reflètent différents aspects du développement professionnel.

Intérêt partagé pour la recherche

Il est ici question d'un intérêt nouvellement marqué pour la recherche, ce qui se manifeste chez certains par le fait de lire des résultats de recherches, de souhaiter participer à des congrès scientifiques ou, chez d'autres, de débiter une maîtrise après plusieurs années d'enseignement.

Quand je pense que notre chantier a débouché sur un article, c'est fabuleux! — Sophie

J'adore lire les résultats de recherches et, surtout, de lire les réflexions qui en découlent. — Christelle

L'acceptation de son expertise

Lors de la première rencontre, l'équipe de recherche a demandé aux enseignants comment ils vivaient leur expertise comme enseignants associés. Or, malgré le nombre de stagiaires parfois très élevé qu'ils avaient reçu, aucun participant ne voulait se voir attribuer le titre d'expert en ce domaine. Lors des rencontres de groupes de discussion quatre ans plus tard, la même question leur a été posée. La réponse a été différente au sens de démontrer une ouverture face à leur expertise. Tous ont affirmé de manière convaincue qu'ils pouvaient aider de nouveaux enseignants associés et qu'ils se reconnaissaient une expertise dans ce domaine sans être encore complètement à l'aise avec le titre d'experts.

Ce que je développe, ce n'est plus pour mes besoins personnels, mais plutôt dans le cadre d'un partage pour favoriser une utilisation à grande échelle. — Carolane

Responsabilité accrue

Cette catégorie découle directement de l'expertise reconnue par les participants. De fait, une bonne partie d'entre eux ont décrit leur agir professionnel en mettant en exergue l'analyse constante et réflexive de leur pratique, de même que la responsabilité qui leur incombe en tant qu'enseignants associés. Ils se sentent désormais imputables et garants de la formation pratique de futurs collègues enseignants.

J'ai une plus grande responsabilité envers les stagiaires et les EA. Je me déssole du manque de support à leur égard. — Jeanne

Je tente de développer des outils et des stratégies qui ne serviront pas uniquement pour moi, mais aussi dans un cadre plus large de passeur et de guide pour les autres. — Martine





Apports au bien-être des enseignants associés

Les propos des participants mettent en évidence que les échanges et la continuité leur ont permis de poursuivre leur réflexion, de l'alimenter, d'y revenir par un partage avec des collègues et de coconstruire des solutions aux problématiques rencontrées dans l'accompagnement des stagiaires. Ils relèvent l'impact positif du temps pour expérimenter, revenir se confronter, se confirmer ou s'infirmier dans des actions posées, ce que

collaborative se solde par un gain non négligeable et, en quelque sorte, imprévu de la part des chercheuses, à savoir que les participants ont développé un sentiment d'appartenance envers le groupe REÉVES et qu'ils sont fiers des productions qui en sont issues comme le représente bien le site Web. Leurs propos méritent d'ailleurs d'être analysés à l'aune des facteurs de la persévérance (Bélair et Lebel, 2007), puisque ce sentiment d'appartenance peut non seulement favoriser l'émergence de leur

lorsqu'ils parlent du temps alloué à cette réflexion, sans lourdeur ni contraintes apparentes, tout en étant conscients du privilège qu'ils ont d'être libérés pour échanger et réfléchir.

Conclusion

Cette aventure, qui s'est poursuivie jusqu'à tout récemment avec l'ajout d'enseignants de trois autres commissions scolaires, illustre l'importance de s'engager dans des communautés de pratiques à échelle restreinte pour éventuellement contribuer à un mieux-être dans un monde réel donné. Ouvrir à d'autres horizons, d'autres groupes pour amener ce changement chez des enseignants sous-entend une reconnaissance à part entière de l'expertise des participants et une ouverture à la créativité. Cette avenue permettrait d'intensifier le dialogue entre enseignants ayant eu l'opportunité de réfléchir sur l'agir du métier, sur les implications liées à l'accompagnement et à la formation de stagiaires et sur les enjeux de leur rôle comme formateurs de terrain engagés.

Je tente de développer des outils et des stratégies qui ne serviront pas uniquement pour moi, mais aussi dans un cadre plus large de passeur et de guide pour les autres. — Martine

permet ce type de recherche collaborative à l'intérieur de laquelle les participants se choisissaient des moments de rencontre en parallèle aux rencontres collectives. Cette mouvance a facilité l'appropriation graduelle de l'agir professionnel en raison du fait qu'elle leur a permis de poser un regard le plus lucide possible sur les gestes professionnels pertinents pour former des stagiaires. Ce processus a participé à une consolidation d'intuitions ainsi qu'à une prise de conscience du rôle que leur est imparti comme formateurs de stagiaires, de leurs responsabilités et de leur imputabilité.

L'analyse des verbatims permet sans contredire d'affirmer que cette recherche

persévérance au sein du groupe, mais les amener à être acteurs de changement au sein de leur communauté propre et accroître ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle et, incidemment, de bien-être. Il ressort de cela que tous les participants affirment leur besoin de faire la différence, autant chez les stagiaires qu'ils sont appelés à former que chez leurs collègues. De ceci découle le sentiment de compétence de ces participants par la prise en compte du fait qu'ils se sentent plus en mesure de mobiliser des ressources au service des situations auxquelles ils font face, tant avec les stagiaires qu'avec des collègues moins expérimentés. Leur confiance en soi s'en trouve accrue et le plaisir se manifeste dans leurs verbatims, surtout

Note

1. Cette recherche a été possible grâce à une subvention du CRSH (2012-2016).

Références

- Bélair, L. M. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Éducation canadienne et internationale*, 36(2), p. 33-50.
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L. et Veilleux, A.-D. (2013). Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. In Bourassa, B., Fournier, G. et Goyer, L. *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles. Le double jeu de la recherche collaborative* (p. 9-36). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Chevalier, J. et Buckles, (2013). *Participatory action research: theory and methods for Engaged Inquiry*. Los Angeles : SAGE publications.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. In Coen, P.-F. et Bélair, L. M. (2015). *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (p. 157-172). Bruxelles : De Boeck.

L'expérience du cours-stage en Belgique : un atout sur les plans personnel et professionnel pour des futurs enseignants du préscolaire/primaire et de l'adaptation scolaire



Isabelle Vivegnis

Professeure en formation pratique
Université du Québec en Outaouais
isabelle.vivegnis@uqo.ca

Pour ce dossier spécial sur le bien-être en enseignement, nous avons interrogé les étudiantes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (profil primaire) de l'UQO sur leur expérience de stage réalisé en mai 2017 en Belgique. Dans le cadre du cours Stage en enseignement hors Québec et grâce à une collaboration avec la Haute École Louvain en Hainaut (Leuze) et d'un professeur de pédagogie en particulier, Christian Watthez, les étudiantes ont passé trois semaines dans une école primaire et ont aussi réalisé plusieurs visites, pédagogiques et culturelles. Les objectifs de ce cours, qui soutient l'ouverture sur le monde, étaient notamment de permettre de vivre une expérience de stage dans un

contexte socioéducatif étranger et de développer des compétences interculturelles pour l'enseignement. Au retour, les étudiantes avaient à effectuer une réflexion critique sur leur expérience et sur les apprentissages réalisés. L'immersion culturelle et la rencontre avec la diversité ont pu renforcer certaines compétences professionnelles, mais également plusieurs habiletés personnelles. Les étudiantes ont identifié plusieurs acquis solidifiant indéniablement leur compétence interculturelle en enseignement (Steinbach, 2012).

Une compréhension nouvelle du monde autour de soi

— Tanya Fréchette (UQO, Gatineau)

Il est bénéfique d'aller voir ce qui se fait ailleurs. À notre retour, nous sommes plus à même de cerner ce qui se passe autour de nous. Nous sommes davantage en mesure de comprendre pourquoi les gens agissent de telle ou telle façon. Aussi, le fait d'être complètement immergées dans une autre culture nous apprend l'ouverture, autant sur le monde que sur les autres. Grâce aux nombreux échanges que nous avons pu avoir avec le personnel enseignant en Belgique, je me suis sentie davantage concernée par mes actions pédagogiques et comblée d'avoir choisi ce métier.

Éveil, curiosité et ouverture

— Mylène Gervais (UQO, Gatineau)

Ce stage m'a éveillée par rapport à d'autres pratiques pédagogiques et à un système éducatif similaire et différent à la fois. J'ai eu la chance d'avoir de riches discussions avec mon enseignante associée, la directrice et d'autres pédagogues. J'ai également visité une classe alternative dans laquelle l'enseignant motive ses élèves avec un système d'émulation particulier (ceintures de compétences) et une organisation personnalisée des activités



Tanya Fréchette, Mylène Gervais, Audrey-Ann Guilbault, Jade Lafantaisie, Marie-Claire Rodrigue, Karolina Siwik, étudiantes des programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, Université du Québec en Outaouais.

(chaque élève effectue un travail représentant un défi réalisable pour lui). Ce sont des exemples que j'aurais envie d'implanter dans ma propre pratique. Globalement, ce stage a développé ma curiosité et m'a appris à être d'autant plus ouverte sur le monde et sur les autres. En bref, ce fut une expérience inoubliable qui m'a fait grandir et qui m'a fait me sentir en phase avec mon choix de carrière.

De nouvelles forces acquises

— Audrey-Ann Guilbault (UQO, Saint-Jérôme)

Lors de mon séjour en Belgique, j'ai pu acquérir de nouvelles forces. En effet, je me considère encore plus débrouillarde qu'auparavant, car j'ai dû trouver des moyens pour me sortir de situations problématiques. Par exemple, j'ai su utiliser cette débrouillardise lorsque les élèves avaient terminé une activité plus tôt que prévu. J'ai alors trouvé une alternative, soit d'entreprendre une discussion sur les différences culturelles entre la Belgique et le Québec. De plus, j'ai constaté ma facilité d'adaptation à un nouvel environnement et à de nouvelles coutumes. J'ai pu bénéficier d'une rare expérience et je suis sincèrement reconnaissante d'avoir eu la chance de vivre ce stage à l'international!

La richesse de l'interculturalisme

— Marie-Claire Rodrigue (UQO, Gatineau)

Ce stage misait sur l'approfondissement de la compétence professionnelle rattachée à l'interculturalisme. Les effets des échanges interculturels, que ce soit sur nous, sur les élèves ou sur les enseignants, ont été nombreux. Ceux-ci ont mené à la création d'une atmosphère de vivre-ensemble, traversée par la diversité et la compréhension mutuelle vis-à-vis nos cultures respectives. J'ai réalisé qu'il pouvait se produire un « choc » lorsque deux cultures se rencontrent, pouvant occasionner des interactions variées. Celles-ci ont enrichi ma pratique en enseignement et m'ont permis d'apporter un meilleur soutien à l'apprentissage des élèves. Il me paraît dorénavant fort important d'être alerte aux différences sociales et culturelles

**Ce stage a été grandement enrichissant
et il m'a fait grandir sur les plans
professionnel et personnel.**

et il faut parfois prendre un peu de recul pour percevoir celles-ci chez les élèves. Les rencontres faites en Belgique nous seront sans doute utiles lorsque nous serons dans nos classes en train d'enseigner. Les échanges m'ont permis de découvrir la vision pédagogique et la posture professionnelle de plusieurs enseignants. Ces découvertes, jumelées à mes propres expériences vécues en stage et ma formation universitaire, m'ont permis d'affiner ma propre philosophie éducative et de me pencher sur mon identité professionnelle.

Elles permettront de porter un regard nouveau sur le portrait individuel de nos élèves ainsi que de travailler efficacement avec l'ensemble de nos collègues.

Être soi-même l'étranger...

— Jade Lafantaisie (UQO, Saint-Jérôme)

Les nombreuses réflexions et remises en question que ces quatre semaines ont engendrées m'ont permis de développer mon savoir-être et mon savoir-devenir. Je me sens plus que jamais prête à assumer mon rôle d'enseignante. En ce qui a trait à la pédagogie, j'ai découvert, de manière pratique, l'approche d'enseignement-apprentissage inductive à travers laquelle les élèves sont amenés eux-mêmes à trouver les règles et procédures qui se cachent derrière une notion à apprendre. Quant à la compétence interculturelle, j'ai pris conscience des sentiments que peut ressentir une personne qui ne fait pas partie de la culture du pays hôte, puisque j'étais moi-même une étrangère. Les plus grandes différences culturelles étaient reliées à la langue et à la communication; j'ai dû adapter ma vitesse de parole, mes expressions et même ma calligraphie. Ma conception de la différence et de l'autre a complètement évolué. Ce stage m'a réellement



Crédit photo : Marie-Claire Rodrigue



préparée à accueillir la différence en milieu scolaire. Faire ce pas dans la direction des personnes issues de l'immigration et s'intéresser à leur culture constituent pour moi des éléments essentiels à ma pratique pédagogique.

« On part en pensant changer le monde, mais c'est lui qui nous change »

— Karolina Siwik (UQO, Gatineau)

Ce stage a été grandement enrichissant et il m'a fait grandir sur les plans professionnel et personnel. J'ai appris davantage sur moi-même, évolué en tant que future enseignante et élargi ma connaissance de ce que peut être l'éducation ailleurs. Aussi, j'ai acquis des ressources pédagogiques et didactiques qui serviront dans mes prochaines années

la même si je ne les avais pas rencontrés; ils m'ont fait me sentir chez moi et ils m'ont accueillie à bras ouverts. J'ai aussi admiré la complicité entre la direction et les enseignants, en plus de leur sincérité. Ensemble, nous avons discuté de la profession qui nous passionne. Cela m'a fait réaliser le type de relation que j'aimerais entretenir avec mes futurs collègues et ma future direction. J'ai également pu visiter la Belgique sous tous ses angles. Les souvenirs sont nombreux et me reviennent chaque jour!

Conclusion

Le stage semble avoir suscité de nombreux apprentissages chez les étudiantes. Plusieurs acquis témoignent du développement d'habiletés sociales et culturelles, au-delà des apprentissages

le développement de la débrouillardise, une perception aiguisée des différences, etc. Ces divers aspects viennent renforcer la compétence 13 à l'enseignement, qui stipule, entre autres, de « (...) se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques » et de « développer les compétences de l'éducation interculturelle » (UQAM, s.d.). En plus d'outiller les étudiantes à mieux accueillir la diversité dans leur future réalité professionnelle et à la mettre au profit de leurs élèves, le stage leur a permis de confirmer leur choix de carrière. Il y a fort à parier que ces apprentissages contribueront à leur futur bien-être en enseignement au vu des ressources acquises et de la construction de sens que le stage a représentée pour plusieurs sur le plan identitaire (Goyette, 2014).

Ma conception de la différence et de l'autre a complètement évolué. Ce stage m'a réellement préparée à accueillir la différence en milieu scolaire.

à l'université ainsi que dans ma future carrière. De plus, j'ai eu l'occasion de faire plusieurs belles rencontres: les élèves, les enseignants et la direction de l'école. Cette expérience n'aurait pas été

faits sur les plans didactique et pédagogique: une meilleure compréhension du monde, une ouverture aux autres et à la différence, un éveil et une curiosité à l'égard d'autres pratiques pédagogiques,

Références

- Goyette, N. (2014). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle: de nouvelles perspectives à l'horizon. *Formation et profession*, 22(1), 72-74.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(1), 153-170.
- UQAM (s.d.). Treize compétences professionnelles. Récupéré de <https://epep.uqam.ca/nos-programmes/13-competenec-professionnelles.html>

Dossier

Le bien-être psychologique des futurs enseignants : l'importance des relations significatives avec les collègues



Marie-Andrée Pelletier, Ph. D

Chargée de cours et enseignante au primaire
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
marie-andree_pelletier01@uqar.ca

La complexité du métier repose sur plusieurs réalités auxquelles devra faire face le futur enseignant. Une étude s'est intéressée à ce que souhaitent les stagiaires finissants en enseignement relativement à leur formation psychologique et à la préparation aux réalités du métier. Les résultats démontrent des liens intéressants à faire au regard d'une dimension importante du bien-être psychologique, soit les relations positives avec les autres (Ryff, 1995) et présentent ainsi des pistes de réflexion pour aider les futurs enseignants à développer cette dimension dans le cadre de leur formation.

Témoignage de Valérie

Valérie, participante interrogée dans cette étude sur les besoins de formation psychologique des futurs enseignants, dit ne pas toujours savoir comment bien interagir avec les autres enseignants à titre de suppléante : « C'est difficile à l'égard des collègues. On ne sait pas nécessairement interagir avec eux. J'ai vécu cela en suppléance et j'ai trouvé que je me sentais démunie. On nous dit tout le temps que l'on peut faire référence à quelqu'un dans l'école, mais souvent, tu te sens incompetente de faire référence à ces personnes-là. C'est quelque chose que je trouve difficile, et ça me rend anxieuse ».

Valérie ne se sent pas à l'aise de demander de l'aide. Selon les recherches de Rey et Gremaud (2013), les habitudes liées à la sollicitation d'autres collègues, à la recherche d'occasions propices aux échanges, au partage des préoccupations liées à la pratique seraient des habitudes partiellement développées au cours de la formation initiale, constat également

relayé par divers acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants débutants.

Toutefois, bien qu'elle se dise peu préparée, Valérie considère que les programmes d'insertion professionnelle offerts dans les commissions scolaires peuvent aider : « Quelque chose qui aide bien, c'est que de plus en plus de commissions scolaires essayent d'aider les suppléants, soit leurs nouveaux employés, à avoir une bonne insertion professionnelle. Quand je suis allée à mon entrevue à la commission scolaire, ils nous proposaient justement de petites formations sur comment être un bon suppléant, comment bien entrer en contact avec les gens. Si tu crois avoir de la misère à t'intégrer, avoir de la difficulté dans ton milieu, tu peux te référer à un autre enseignant dans l'école ».

Plusieurs commissions scolaires offrent actuellement un programme d'insertion professionnelle ou un programme de mentorat, ce qui facilite l'intégration des nouveaux enseignants. Il est alors important d'informer les futurs enseignants



de l'existence de ces programmes. Cependant, il est à préciser qu'ils ne peuvent parfois qu'être offerts aux nouveaux employés engagés par la commission scolaire.

Témoignage de Nancy

Nancy, stagiaire finissante également interrogée dans cette étude, souligne l'importance des relations positives avec les collègues, mais également l'importance de ne pas se sentir attaquée par eux: « J'ai encore beaucoup de travail à faire là-dessus. Je suis capable d'avoir du recul. Je suis une personne très réflexive, mais je suis impulsive. Cela fait en sorte que mes émotions vont souvent prendre le dessus et je vais souvent me sentir attaquée, alors que ça n'a pas lieu d'être ».

Les enseignants débutants développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes dans et par leurs relations avec les personnes qu'ils côtoient et le fait d'être en relation avec d'autres personnes suscite chez ces enseignants une réflexion sur leur pratique et leur manière d'être (Lamarre, 2004). Toutefois, Nancy souhaite connaître les différentes situations pouvant être vécues avec les collègues lors des pre-



juste des défis du futur enseignant: « En stage, je trouve que les gens ont parfois des réserves. Ils ne veulent pas nous dire vraiment les choses pour ne pas nous blesser, mais des fois, j'aurais aimé ça me faire brasser un peu... me faire montrer des trucs pour faciliter mes relations avec les collègues, mais également pour mieux réagir avec eux ».

Dès la formation des futurs enseignants, il apparaît important de s'attarder à la compréhension de ses réactions et ses

leur insertion. Rey et Gremaud (2013) soulignent que la collaboration peut servir à épancher plusieurs émotions suscitées par les problèmes rencontrés. Le soutien du milieu scolaire est important pour ces nouveaux enseignants et le fait d'avoir des relations significatives contribue également à un meilleur bien-être psychologique.

En stage, je trouve que les gens ont parfois des réserves. Ils ne veulent pas nous dire vraiment les choses pour ne pas nous blesser, mais des fois, j'aurais aimé ça me faire brasser un peu...

mières années, ce qui pourrait lui permettre de mieux gérer ses émotions: « Je pense que j'ai beaucoup de chemin à faire et la formation ne m'a pas permis tant que ça de voir tout l'éventail des émotions que j'allais vivre, parce qu'une chose est certaine, c'est que les émotions sont vécues différemment chez chaque personne ».

Nancy souligne l'importance de travailler cet aspect dans le cadre de sa formation et rappelle l'importance du rôle des formateurs afin de donner un portrait

actions souvent amorcées par les émotions (Goyette, 2009).

En guise de conclusion...

Actuellement, il est plus difficile pour les débutants d'avoir accès aux collègues d'expérience lorsque se présente un problème, car ils doivent travailler dans plusieurs écoles. Toutefois, il est important de se questionner sur les représentations qu'ont les futurs enseignants de cette collaboration, mais surtout de leur faire connaître les programmes qui pourraient leur être utiles pour faciliter

Références

- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire: Quelle place pour les émotions?* (mémoire de maîtrise inédit). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 19-56.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* (thèse de doctorat inédite). Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, 299, 67-77.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.

Dossier

Deux fois plus de plaisir à enseigner!



Caroline Gariépy

Formatrice d'enseignants associés, Université du Québec à Trois-Rivières et enseignante en 6^e année, École Aux 4 Vents, Commission scolaire des Affluents
caroline.gariepy@csda.ca



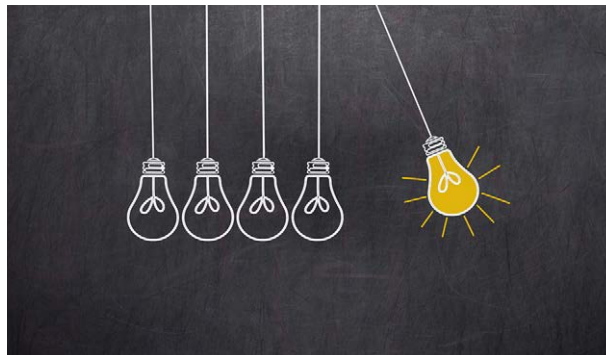
Sarah Blouin

Enseignante en 6^e année, École Aux 4 Vents, Commission scolaire des Affluents
sarah.blouin@csda.ca

Invitées à écrire un article sur le bien-être des enseignants, nous n'allions pas nous faire prier! Bien que de multiples facteurs influencent notre plaisir à enseigner, le coenseignement est un facteur déterminant tant au plan des relations personnelles que professionnelles. Pour les fins de cet article, nous nous entendons sur la définition de Friend et Cook (2007): « Nous pouvons définir le coenseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques ».

Amenées à partager le même niveau scolaire il y a cinq ans, nous avons décidé de faire autrement. Notre rencontre « intergénérationnelle », une enseignante venant tout juste de graduer et une enseignante à la mi-carrière, nous a poussées à innover. Bien qu'au départ nous avions des affinités certaines, force est de constater que celles-ci ne cessaient de croître.

Nous avons tenté de recenser les bénéfices liés à cette approche pédagogique et nous vous les présentons ici dans un ordre qui facilite la compréhension et non le degré d'importance que nous accordons à chacun d'eux. Nous espérons vous insuffler l'envie de vous lancer à votre tour dans cette aventure inspirante!



La planification et la réalisation d'activités

Dans notre pratique, nous avons chacune notre groupe d'élèves et un local indépendant. Des panneaux amovibles ouvrent, au besoin, nos deux classes sur un espace commun. C'est au moment de la planification que nous déterminons si un décroisement (garçons/filles, en fonction des forces et faiblesses, par intérêts, en groupe double, etc.) est bénéfique à l'apprentissage. Nous vivons en moyenne une à deux heures par jour d'enseignement partagé. En variant les regroupements et les approches, nous nous assurons de ne pas entrer dans une routine.

La rétroaction quotidienne nous apparaît la clé du succès du coenseignement. Elle permet une mise à distance nécessaire au réajustement de nos pratiques. Ce travail d'équipe n'est manifestement pas une façon de gagner du temps ou de diminuer la tâche, mais plutôt de l'envisager autrement. Ce proverbe africain illustre bien notre quotidien: *Seul on va plus vite. Ensemble on va plus loin.*

La construction identitaire n'est jamais achevée; elle est remaniée par la vie, les évènements, les expériences et les rencontres. (Perrenoud, 1998)

L'enrichissement des pratiques pédagogiques

Le coenseignement porte à réfléchir, à échanger, à discuter, à douter, à argumenter. Ce contexte collaboratif nous force à questionner nos pratiques, à les justifier, à les bonifier et à devenir de meilleurs praticiens réflexifs. Cette étroite



collaboration nous incite à nous dépasser chaque jour et à donner le meilleur de nous-mêmes. L'observation de l'autre, même informelle, conduit couramment à des échanges fertiles. Nous nous offrons du soutien lors de l'expérimentation de nouveaux dispositifs. Les forces de l'une et l'autre sont des leviers pour perfectionner nos pratiques individuelles. « La construction identitaire n'est jamais achevée; elle est remaniée par la vie, les événements, les expériences et les rencontres » (Perrenoud, 1998). Le coenseignement enrichit le répertoire de nos ressources; un immense vivifiant pédagogique! Il va s'en dire que cette pratique nécessite une écoute particulière et empathique. De plus, l'appui de la direction est une condition déterminante pour assurer le succès du coenseignement.

Le coenseignement porte à réfléchir, à échanger, à discuter, à douter, à argumenter. Ce contexte collaboratif nous force à questionner nos pratiques, à les justifier et à les bonifier.

L'individualisation et la différenciation des apprentissages

La différenciation des apprentissages est un défi important dans le métier complexe de l'enseignement. Avec le nombre grandissant d'élèves à risque, le coenseignement nous semble un facilitateur à portée de main. Après l'enseignement d'une nouvelle notion, il n'est pas rare que l'une de nous regroupe les élèves en difficulté pour les soutenir. Ces groupes de besoin permettent de répondre rapidement aux besoins des élèves en difficulté, mais aussi de faire vivre des activités stimulantes pour les autres. Ainsi, nous tentons d'assurer à chaque élève une progression dans sa zone proximale de développement. À deux, les interventions directes sont plus fréquentes et apportent un soutien tant individuel qu'en petits groupes.

Nous observons que le coenseignement répond davantage à la dimension affective des enfants, dimension déterminante dans le processus d'apprentissage. Nous offrons deux modèles positifs et la complicité entre nous est appréciée des enfants, comme des parents. Notre collaboration facilite l'engagement et la motivation. L'espace est exploité différemment et les élèves côtoient des environnements moins conventionnels. En fréquentant un plus grand nombre d'individus, chacun élargit ses horizons!

La gestion des comportements des élèves

Une bonne planification mène à la réalisation harmonieuse des activités éducatives. Avec nos pratiques de coenseignement, les comportements dérangeants sont pratiquement inexistantes. À deux, l'intérêt des apprenants est couramment suscité et on évite les débordements. Tous ont envie de

participer aux activités et travaillent avec entrain. Cet investissement des élèves et le partage des tâches nous amènent à planifier des activités toujours plus dynamiques. À deux, il est rapide et simple d'intervenir auprès d'un élève ayant un comportement dérangeant sans pour autant interrompre l'enseignement collectif. Nous pouvons également prendre le relai lorsqu'un élève nécessite plus d'attention. Connaître et interagir fréquemment avec les deux groupes permettent d'imaginer des pistes de solutions novatrices quant à la gestion de classe. En raison d'un sentiment d'efficacité, nous avons constaté que notre niveau de fatigue est diminué de façon significative grâce au partage des responsabilités. Le coenseignement diminue incontestablement le stress au travail et nous amène à rire de bon cœur quotidiennement.

En somme, l'expérience du coenseignement est une réussite en tous points. Un sourire chaque matin, des échanges porteurs autour d'un café, une complicité tout au long de la journée, des fous rires mémorables... Il nous arrive bien sûr de refermer notre mur mitoyen essouffées ou déçues du déroulement d'une activité, mais en fin de compte, le coenseignement est un facteur clé dans notre bien-être en enseignement. Cette effervescence accroît notre motivation, que nous souhaitons contagieuse auprès de nos collègues. Chaque jour, c'est avec enthousiasme et avec le sourire que nous cultivons le plaisir d'enseigner. C'est ce plaisir, nous le croyons, qui assure la pérennité des enseignants.



Références

- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). New York, NY: Pearson Education.
- Perrenoud, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Genève: Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Dossier

Bâtir et cultiver son bien-être et celui des élèves à travers 5 techniques toutes simples



Nicole Royet
Professeure
Université du Québec en Trois-Rivières
nicole.royet@uqtr.ca

La psychologie positive étudie les mécanismes du bonheur, du bien-être et du dépassement de soi, chez les adultes et chez les enfants. Elle fait surtout parler d'elle en ce qui a trait aux trois types de vie qui mènent au bonheur, à la pratique de la méditation en pleine conscience et à l'accentuation des qualités et des forces personnelles (Bazinet, 2015; Niemiec, 2014; Siaud-Facchin, 2014).

Menez-vous une vie agréable, une vie engagée, une vie pleine de sens, ou un peu des trois? La vie agréable est celle que l'on mène lorsqu'on recherche avant tout le plaisir, les moments agréables. La vie engagée est celle que l'on mène lorsqu'on utilise activement nos qualités et nos forces comme travailleur, parent, ami, conjoint. La vie pleine de sens est celle que l'on mène lorsqu'on utilise nos qualités et nos forces pour une cause qui nous dépasse, pour quelque chose qui a du sens pour nous. Les études font ressortir que la recherche primordiale du plaisir ne garantit pas la plus grande satisfaction. L'engagement et

« On a confectionné ensemble des boîtes de douceurs dans lesquelles on dépose des dessins réconfortants ou des pensées écrites qui font du bien. »

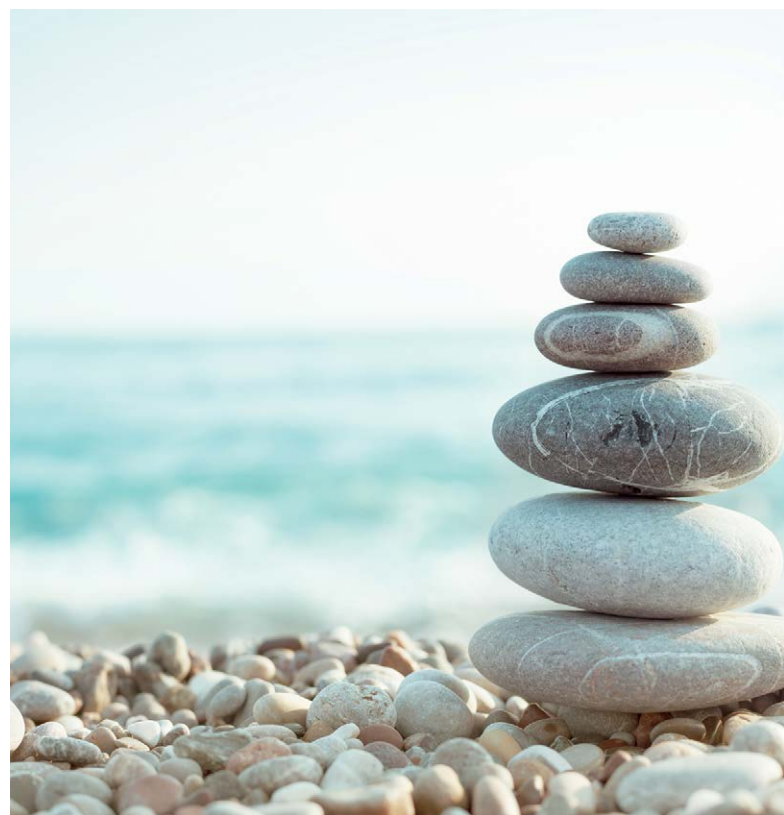
le sens s'avèrent par ailleurs des composantes importantes de la satisfaction générale que l'on éprouve. Les cinq techniques décrites ci-après partagent les caractéristiques suivantes : elles reposent sur le plaisir, elles demandent l'engagement de l'enseignant envers les forces et les qualités individuelles et elles contribuent au dépassement de soi via l'ouverture aux autres, l'acceptation et la mise en valeur des forces et des qualités des élèves. Ces techniques procurent du plaisir aux élèves, ce qui les rend plus disponibles à l'apprentissage et aux interactions sociales. De plus, elles soutiennent le développement des fonctions exécutives en aiguillant leur attention vers leurs sensations

corporelles, elles incitent les élèves à prendre conscience de leurs états émotionnels, ce qui les aide à réguler leurs comportements. En les entraînant à diriger leur attention vers des facettes positives de leur vie scolaire, elles exercent leur flexibilité mentale tout en favorisant leur capacité de puiser dans leur mémoire et de réguler leurs émotions (Bazinet, 2015; Lessard, 2016). La mise en application donnée en exemple dans l'encadré provient de la pratique de l'auteure.

1. Atterrir ensemble chaque matin

Pour laisser de côté les idées ennuyeuses qui s'immiscent, les ruminations qui nous distraient de ce qu'on est en train de faire (Meiklejohn et al., 2012).

Pour aider les élèves à atterrir dans le moment présent, à se libérer des conflits qu'ils viennent de vivre ou des peurs qui les guettent.





Le matin avant que les élèves entrent en classe, je prends cinq minutes pour centrer mon attention sur mon rôle, sur qui je suis pour eux. Je m'assois bien droit, je ferme les yeux, je prends trois bonnes respirations. Et je visualise 25 petites bougies allumées, sur lesquelles je souffle paisiblement, alimentant leur flamme paisiblement. Et je visualise que ma flamme oscille en harmonie avec celles de ma classe. Ça me calme. Ça me prépare à les accueillir.

Lorsque tout le monde est bien installé à sa place, on accomplit notre rituel d'atterrissage ensemble. On ferme les yeux, on respire et on prend conscience qu'on est assis dans notre classe, entourés des uns et des autres. En faisant l'exercice avec eux, je leur dis quelque chose comme : « Je laisse les pensées énervantes sortir de ma tête en expirant », « Je laisse ma colère ou ma tristesse quitter mon cœur en expirant », « Je suis bien arrivé dans ma classe... et je suis prêt à ouvrir les yeux et à démarrer ma journée ».

Avant un examen, au retour de la récréation ou du cours d'éducation physique, cette petite méditation fait des merveilles. Les élèves la demandent. « J'ai besoin d'atterrir ! », disent-ils. Je modifie alors un peu mes paroles selon qu'ils s'apprentent à faire un examen ou une autre activité. Mon intention est d'inspirer le calme, de favoriser la clarté d'esprit et la confiance en soi.

2. La boîte de pensées agréables

Pour insuffler une ambiance joyeuse, pour cultiver sa propre humeur, pour maintenir une ouverture aux autres.

Pour montrer comment entretenir des pensées qui font du bien, pour réconforter les élèves, pour susciter leur compassion (<http://apprendreaeduquer.fr/pleine-conscience-en-classe/>).

On a confectionné ensemble des boîtes de douceurs dans lesquelles on dépose des dessins réconfortants ou des pensées écrites qui font du bien. Les élèves peuvent en ajouter à leur gré, et aussi en prendre connaissance lorsqu'ils en sentent le besoin.

Par exemple, on y trouve un dessin du chaton de René et du gâteau d'anniversaire de Carla. On y trouve aussi des messages comme : « J'aime ma classe », ou « Tous ensemble, on continue à s'améliorer » ou « Pense à notre sortie au Jardin botanique lorsque tu es triste ».

Je remarque que les élèves sont contents lorsqu'un autre élève va puiser à la boîte des douceurs. Ils aiment que leurs messages soient lus, que leurs dessins soient vus et qu'ils fassent du bien à leurs pairs. J'en ajoute moi aussi pour faire de la variété, pour susciter leur curiosité.

3. Exprimer sa gratitude

Pour soigner sa propre humeur, pour cultiver son humilité et sa générosité.

Pour modeler l'humilité et la générosité, pour orienter l'attention vers le beau et le merveilleux (Jennings, 2015).

De temps à autre, on fait une séance de gratitude en classe. Je m'en sers aussi pour encourager les élèves à s'exprimer oralement devant la classe. On trouve quatre ou cinq volontaires qui vont ensemble à l'avant. Je leur dis : « Mets ta main droite sur ton cœur et respire bien. Toi, Mathieu, qu'as-tu à nous dire aujourd'hui pour remercier quelqu'un, ou la nature. Et toi Rosane... ? ». Là, encore, on ne commente pas. On accueille ce qui est exprimé. Par exemple : « Merci au gros soleil » ou « Je trouve Suzie bien gentille de m'aider en mathématiques ». Souvent, un élève fige à l'avant et ne sait plus quoi dire. Ce n'est pas grave, je le félicite d'être venu à l'avant et je l'invite à nous faire simplement un petit salut. Pour clore, je nous félicite tous de prendre le temps de reconnaître ce qui nous fait du bien.

4. Chercher la « zone »

La « zone », le *flow*, c'est cet état d'abandon total et de plaisir que l'on connaît lorsqu'on oublie tout, totalement absorbé par ce que l'on fait. Ces moments nourrissent le sentiment de bien-être et l'attitude d'ouverture face aux découvertes. Pour ce faire, les défis doivent être juste assez élevés pour accaparer l'attention : une activité trop facile suscite l'ennui, une activité trop difficile, l'anxiété (Csikszentmihalyi, 1990).

Pour s'autoriser la créativité, pour nourrir la capacité de rire et de s'amuser.

Pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves, leur créativité, leur présence totale à l'apprentissage.

Le *flow* ne se planifie pas. Je peux simplement mettre en place des conditions qui en favorisent l'émergence. Ce que je remarque, c'est que lorsque j'offre du matériel varié aux élèves, sans trop de directives, ils semblent plus allumés, désireux d'interagir pour générer ensemble de la nouveauté et pour partager leur plaisir. Je participe avec enthousiasme sans bruler mes indices, sans les diriger. Et ils perçoivent que toutes les directions sont possibles simultanément, des mathématiques à la musique, de la motricité aux sciences, au gré de leur imagination.

Depuis des années, on ramasse à l'école les pièces de monnaie de divers pays qui sont entrés dans la zone euro. L'autre jour, j'ai apporté le bac en classe et j'en ai distribué aux sous-groupes en disant que je me demandais bien ce qu'on pourrait faire avec ça. Vous auriez dû voir et entendre les petits moteurs s'activer. Une équipe a fait la somme de ses avoirs en fouillant sur Internet pour connaître la valeur d'anciens francs suisses, d'anciennes liras italiennes, etc. Une autre équipe a construit un arrêt de porte pour notre classe pour empêcher la porte de claquer au vent. Une autre équipe a produit un tableau de ses diverses monnaies en inscrivant ses caractéristiques (taille, couleur, pays d'origine). Moi, je m'activais, passant d'une équipe à l'autre, aidant surtout à la logistique.

5. Trois choses positives qui ont marqué la journée

Pour nourrir son humeur (Boniwell, 2017).

Pour entrainer le cerveau à porter plus attention aux facettes positives, pour cultiver l'optimisme et pour faciliter la transition vers le service de garde ou la maison.

Nous réservons cinq minutes à la fin de la journée pour identifier individuellement trois belles choses qui ont marqué notre journée. L'élève peut dessiner un pictogramme ou écrire un mot dans son cahier. Des choses toutes simples ; on ne cherche pas à impressionner qui que ce soit. Certains vont dessiner un flocon de neige, car ils sont contents de voir la neige ce jour-là, ou écrire que j'ai dit un « Bravo ! » après leur lecture.

J'aime que les élèves laissent des traces de cela chaque jour, qu'ils voient le cumul d'éléments positifs. On ne critique pas, on ne rigole pas si un élève nous fait part de ses choix. De plus, je ne mets pas l'accent sur les accomplissements de l'un ou de l'autre. Évidemment, je fais moi aussi mes choix et il m'arrive de leur en faire part. Les choses que je note sont donc des choses que je peux divulguer sans heurter personne ou susciter des jalousies, comme : « J'ai aimé l'histoire d'Anatole qu'on a lue ce matin », « Lucie est revenue guérie de sa grippe ».

En conclusion

Les études réalisées à ce jour ne démontrent pas d'effets délétères en conséquence de ces techniques (Lessard, 2016). L'ingrédient essentiel du succès de ces techniques se trouve dans l'intérêt qu'elles suscitent chez l'enseignant qui les met à l'essai. L'enseignant est la personne la mieux placée pour en apprécier l'adéquation au regard de sa classe et pour en faire le monitoring au quotidien et, qui sait, pour inventer de nouvelles techniques à partager avec les collègues.

Références

- Bazinet, J. (2015). *Éduquer les enfants avec la psychologie positive*. Genève : Éditions Jouvence.
- Boniwell, I. (2017) *Playing positive psychology: Using tangible tools and facilitation methods in positive psychology coaching and training*. Webinaire. Repéré à <http://www.ippanetwork.org/leader-series/ilona-boniwell-phd/>.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers*. New York, NY: Norton.
- Lessard, M.-C. (2016). *Les interventions de pleine conscience pour les élèves du primaire en classe ordinaire* (Essai de troisième cycle inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Meiklejohn, J. et al. (2012). Integrating mindfulness training into k-12 education: Fostering the resilience of teachers and students, *Mindfulness*, doi: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Niemiec, R.M. (2014). *Mindfulness & character strengths*. Boston, MA: Hogrefe.
- Snaud-Facchin, J. (2014). *Tout est là, juste là*. Paris : Odile Jacob.

**BUREAU
EN GROS^{MD}**



Reconnaissance des enseignants

Programme de courriels pour la reconnaissance des enseignants

À Bureau en Gros, nous reconnaissons le rôle crucial des enseignants avec notre programme de courriels pour la reconnaissance des enseignants. Le programme fait partie de nos efforts constants en vue de reconnaître l'importance des éducateurs dans la vie des élèves canadiens. En s'inscrivant à notre programme de reconnaissance des enseignants, ces derniers reçoivent :

- Des bons-rabais exclusifs
- Des offres spéciales de milles AIR MILES^{MDT} en prime
- Des renseignements et des mises à jour sur les événements pour les enseignants
- Une participation automatique pour une chance de gagner d'excellents prix

Visitez www.bureauengros.com/enseignants pour vous inscrire.

MDT/MCT Marque déposée/de commerce d'AM Royalties Limited Partnership, employée en vertu d'une licence par LoyaltyOne, Co. et par Staples Canada Inc.

**Université du Québec
à Chicoutimi**

**DÉMARRAGE
AUTOMNE 2018**



**PROGRAMME COURT
EN INTERVENTION EN CONTEXTE
ÉDUCATIF AUPRÈS DES PERSONNES
AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE
DU L'AUTISME**

cesam.uqac.ca

UQAC

Des écrits clairs et concis? Antidote à la rescousse!

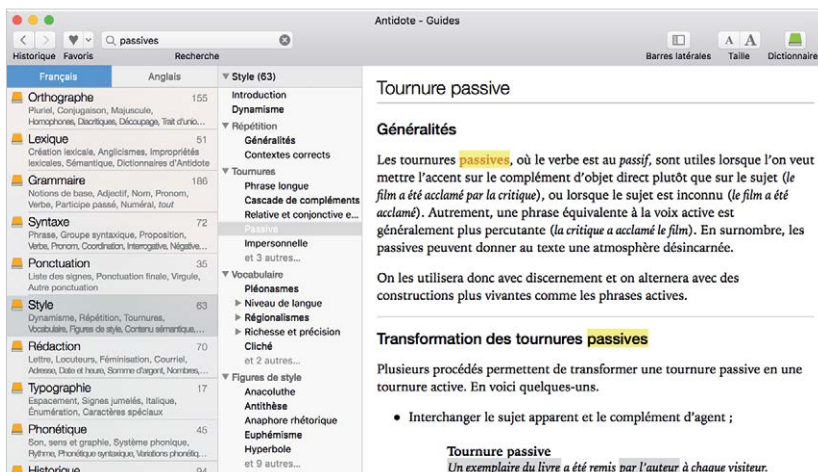


Dolores Tam
Formatrice
Druide informatique inc.
dtam@druide.com

La simplicité, la concision et la clarté représentent les clés d'une communication efficace. L'étape de la révision est tout indiquée pour peaufiner ces aspects. C'est ici qu'Antidote intervient afin de vous prêter mainforte; que vous écriviez aux parents, aux collègues ou sur un blogue. Voici un survol des écueils fréquemment rencontrés en écriture, mais surtout, des solutions rapides et pratiques.

Verbes et mots ternes

Si le mot juste vous a échappé et que votre œil de lynx saisit la faiblesse au vol, le dictionnaire des cooccurrences vous aidera à y remédier. Pour éviter les verbes ternes (*faire, avoir, être* ou *dire*) au profit de verbes plus significatifs, sélectionnez le filtre **Style > Vocabulaire** du correcteur d'Antidote. Par exemple: *présenter* plutôt que *faire une présentation*; *assurer le respect* plutôt que *faire respecter*; *rédiger, soumettre, mener une étude* plutôt que *faire une étude*. Le dictionnaire des cooccurrences contient d'innombrables suggestions. Les mots surutilisés (à indice de fréquence élevé [*beau, grand, petit, bon*]) vous obligeront à préciser votre pensée en ajoutant des informations. Vous l'éviterez en choisissant un synonyme plus précis. Mais prudence! Si vous vous adressez à un lectorat au niveau de français modeste (le français n'est peut-être pas sa langue maternelle), le recours à ce type de mots semble parfois tout indiqué. L'indice de fréquence est fourni dans la section « **Précisions** » du dictionnaire de définitions d'Antidote.

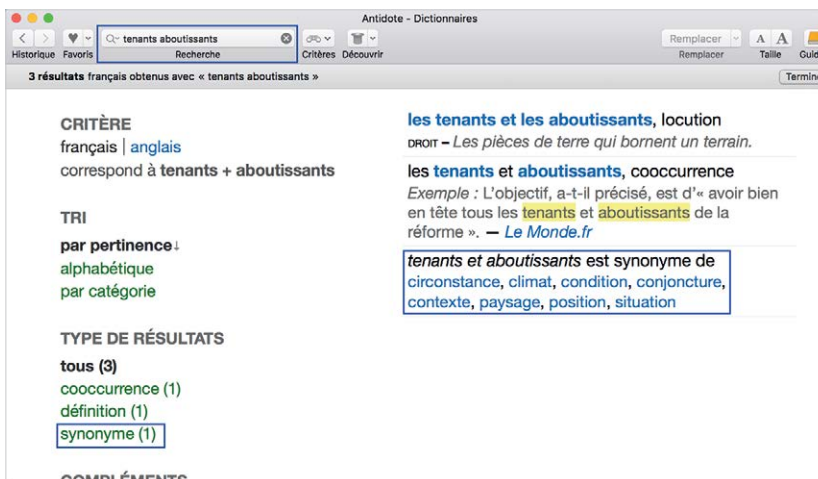


Phrases longues, formes négatives, passives

Le style proustien, bien que savoureux lorsqu'on le maîtrise, est ici à éviter. Il complexifie la syntaxe et, implicitement, la fluidité du discours. Au-delà de 30 mots, on envisage la possibilité de diviser la phrase en deux... ou trois (**Style > Tournures > Phrases longues**; ajuster l'option à 30 mots ou moins en cliquant sur le menu **Options**, situé au coin inférieur droit de l'écran du correcteur)! De la même façon, les tournures **négatives, passives** ou **impersonnelles** ont parfois avantage à être revisitées (**Style > Tournures**). Consultez les articles de guide pour y retrouver de judicieuses solutions.

Marqueurs de relation et tics d'écriture

Si, par inadvertance, vous avez utilisé à outrance le marqueur *toutefois* dans un texte et concluez que chacun a sa raison d'être... que faire? Employez le mot-clé *marqueurs* dans les guides d'Antidote et sélectionnez « Liste de charnières » dans le menu déroulant de la vedette de recherche. Tapez ensuite Ctrl + F (Cmd + F sous Mac) et saisissez le mot *toutefois* dans le champ de recherche qui apparaîtra au bas de l'écran. Selon le contexte (Opposition [*au contraire, malgré*] ou Restriction [*sans, sauf*]), Antidote vous offre toute une panoplie de solutions de rechange. Pour repérer les marqueurs de



relation dans le correcteur, sélectionnez **Révision > Logique > Charnières**. En prime, le filtre **Charnières** affichera les *premièrement, deuxièmement, troisièmement* par ordre d'apparition dans le texte. Du coup, si vous en avez oublié ou interverti un, ou plusieurs, cela vous sautera aux yeux! Soyez aussi à l'affût du fameux *premièrement* esseulé. Sans ses comparses, il n'a pas sa raison d'être.

Suremploi du superlatif et de certains adverbes ou adjectifs

Le bon choix des mots insufflé la vie à votre propos et conserve l'intérêt du lecteur. Il devient plus « percutant » d'écrire *d'une efficacité redoutable, réelle, prouvée, démontrée* que *très efficace* ou *d'une grande efficacité*. Dans le même esprit, on écrira *d'une efficacité douteuse* ou *discutable* plutôt que *peu d'efficacité* ou *peu efficace*. Repérez les coupables dans le correcteur sous **Inspection > Catégories > Adverbes > De degré**. Pour trouver la solution, tournez-vous ensuite vers le dictionnaire des cooccurrences pour trouver le mot juste, souvent sous le contexte syntaxique **Avec adjectif descriptif**.

Vérification des informations transmises

Lorsque vous rédigez une communication aux parents en prévision d'une sortie scolaire, il est primordial que

l'information qui y figure soit exacte. Dans un document qui contient des sommes d'argent, des quantités, des dates ou des lieux, l'erreur est crainte et fort fâcheuse. Repérez et vérifiez rapidement ces éléments en sélectionnant le filtre **Pragmatique ([...] > Combien > Quand > Où [...])**. Il les surlignera à votre demande. Cette façon de faire vous évitera bien des soucis, surtout lorsque vous utilisez les documents de l'année précédente et devez en « ajuster le contenu ».

Périphrases, locutions et expressions

La **Recherche multimot** d'Antidote vous évitera certaines périphrases inutiles qui risquent de surcharger votre texte. Voici des exemples dont les mots-clés utilisés pour la recherche sont indiqués en italique et en gras :

- **Tenants et aboutissants**: *circonstance, climat, condition, conjoncture, contexte, paysage* [...]
- **Prendre sous son aile**: *appuyer, favoriser* [...] *soutenir*
- Avoir le **cœur** sur la **main**: *être généreux*
- Se **rendre compte**: *apercevoir, découvrir, remarquer, voir*

Dans les rares cas où les résultats de recherche vous semblent maigres, choisissez l'un des mots proposés et consultez-en les synonymes. Plus simplement,

Astuces

- Par défaut, Antidote classe les cooccurrences par force. Celles qui se retrouvent en tête de liste sont les cooccurrences que l'on croise le plus fréquemment à l'écrit. Elles augmentent l'indice de lisibilité de votre texte. Utilisez vos favoris pour revenir rapidement à une liste, au besoin.
- À gauche de l'écran du correcteur, des hyperliens sont offerts vers les articles pertinents des guides linguistiques. En superposant votre pointeur à un filtre, une infobulle descriptive apparaîtra.
- Ajoutez vos filtres de prédilection à vos favoris afin de les retrouver rapidement (clic droit sur le filtre sélectionné, clic gauche sur Ajouter aux favoris).

le dictionnaire de définitions vous offrira parfois la réponse (plutôt que *en vue de*, écrire *sobrement pour*).

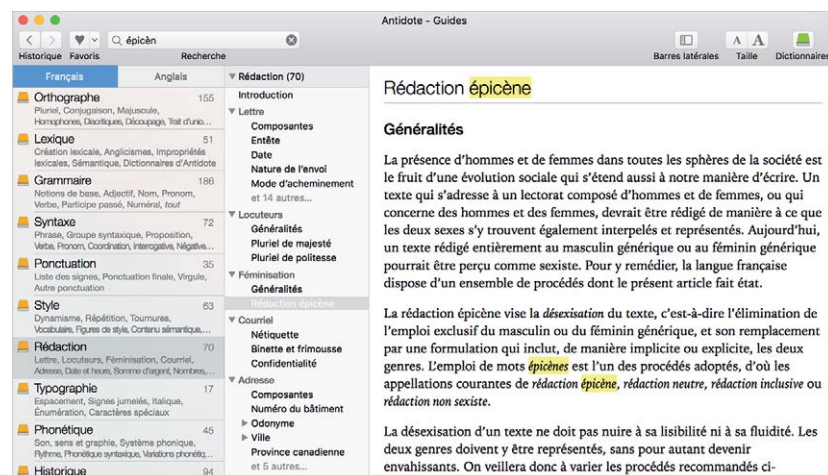
Rédaction épïcène (neutralité de genre)

En rédaction, la neutralité de genre est de plus en plus recherchée, mais a tendance à alourdir le texte. Pour éviter les erreurs (p. ex. : les formes concaténées, ces petits *[e]* imbriqués dans le mot), pour trouver des solutions (p. ex. : les noms collectifs) et pour tout savoir des constructions de phrase à surveiller, ajoutez à vos favoris l'article du guide de rédaction sur le sujet. Utilisez le mot-clé *épïcène* dans la vedette de recherche des guides pour le retrouver facilement.

Combinez les ressources du correcteur, des dictionnaires et des guides d'Antidote pour rédiger un texte qui livrera rapidement et efficacement votre message.

Référence

- Antidote 9, version 5 [Logiciel], Montréal, Druide informatique, 2017.





PRIX JACINTHE

2017-2018

PRIX DE RECONNAISSANCE EN
ENSEIGNEMENT EN LITTÉRATURE
JEUNESSE PRIMAIRE POUR
LES MEMBRES DE L'AQEP



Les 400 coups



Druide



L'école des max L'école des loisirs

GALLIMARD JEUNESSE

Dévoilement des projets gagnants Jacinthe,
Florilège et Robotique zone 01 de l'année
après la conférence d'ouverture du congrès.

EXPLICATION DU PRIX

Les prix Jacinthe de reconnaissance en enseignement de la littérature jeunesse au primaire sont une initiative de l'AQEP afin de poursuivre l'oeuvre éducative de madame Jacinthe Mathieu.

Ces deux prix se veulent :

Un témoignage du dynamisme et de l'implication dans le domaine de la littérature jeunesse d'un(e) pédagogue exceptionnel(le).

OU

Le partage d'un projet original créé par un(e) enseignant(e) passionné(e) qui propose une bibliographie innovatrice utilisant la littérature jeunesse pour favoriser les apprentissages et motiver les élèves.

PRIX CHAQUE LAURÉAT RECEVRA...

- Trophée souvenir
- Invitation au congrès annuel de l'AQEP (les frais d'inscription et d'hébergement défrayés par l'AQEP)
- Publication du projet dans la revue professionnelle *Vivre le primaire*
- Chèque-cadeau d'une valeur de 250 \$ pour l'achat de livres chez Gallimard Jeunesse
- Lot de livres d'une valeur de 200 \$ des éditions les 400 coups
- Chèque-cadeau d'une valeur de 250 \$ de la Librairie Monet
- Logiciel Antidote d'une valeur de 130 \$ offert par Druide Informatique
- Adhésion à un club de lecture d'une valeur de 100 \$ de l'organisme Communication-Jeunesse
- Abonnement MAX d'une valeur de 100 \$ offert par L'école des loisirs
- Abonnement d'une valeur de 35 \$ à la revue *Le Pollen*
- Abonnement d'une valeur de 25 \$ à la revue *Lurelu*

Le 30 juin 2018 est la date limite pour déposer les documents de mise en candidature. Pour plus de détails, visitez le site www.aqep.org

DEVENEZ MEMBRE

et bénéficiez d'une multitude d'avantages

- Recevez la revue professionnelle *Vivre le primaire*
- Obtenez des réductions importantes lors de votre inscription au congrès et aux colloques
- Obtenez jusqu'à 60% de rabais chez nos partenaires
Bureau en Gros, La Capitale Assurances, L'École Branchée, Librairies Monet, Pantoute et La Liberté, Brault et Bouthillier, Spectrum-Nasco, fdmt et chez certains chiropraticiens.
- Et bien plus!

25\$ adhésion étudiante | 50\$ adhésion régulière

AQEP

Détails et adhésion
au aqep.org



Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et l'inclusion pédagogique en classe régulière



Judith Beaulieu

Professeure en adaptation scolaire
Université du Québec en Outaouais
judith.beaulieu@uqo.ca



Katleen Hodgson

Étudiante à la maîtrise en éducation, profil orthopédagogie
Université du Québec en Outaouais
katleen.hodgson@uqo.ca

Qui est cet ENFANT que je souhaite INCLURE ?

Vous lirez ici le quatrième article d'une série d'articles de vulgarisation sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDA). Ces articles visent à vous brosser un portrait général des élèves inclus dans vos classes régulières.

Qu'est-ce que le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité ?

Selon le *DSM-V*, le TDAH a pour origine un trouble neurologique. Il s'agit en fait d'une insuffisance de neurotransmetteurs dans les zones du lobe frontal ; ce lobe nous aide à nous concentrer sur la tâche. Ce trouble est constitué de trois composantes clés : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Ainsi, pour que l'élève puisse satisfaire au critère lié à l'**inattention**, il doit satisfaire six symptômes parmi les suivants, et ce, sur une

période de six mois, de manière significativement non adaptée comparativement au développement normal de l'enfant : 1. Erreurs grossières dans les travaux ou activités qui demandent des efforts soutenus ; 2. Difficulté à maintenir son attention ; 3. Difficulté à écouter ce qu'on lui dit ; 4. Difficulté à suivre des instructions ou des consignes ; 5. Difficulté à s'organiser dans son travail ; 6. Perte fréquente d'objets ; 7. Facilement distrait par les stimuli extérieurs et 8. Oubli de matériel.

Ensuite, toujours selon le *DSM-V* pour répondre aux critères **hyperactivité** et **impulsivité**, l'enfant doit répondre, toujours sur une période d'au moins six mois, à un degré significativement non adapté en lien avec le développement normal de l'enfant à six de ces critères : 1. Bouge, se tortille ; 2. Souvent debout en classe ; 3. Court ou grimpe dans des

situations inappropriées ; 4. Crie et court sans arrêt ; 5. Toujours en mouvement continu ; 6. Parle souvent ; 7. Se précipite pour répondre aux questions avant qu'on ait fini de les poser ; 8. A de la difficulté à attendre son tour ; 9. Interrompt et dérange souvent et 10. Activités physiques dangereuses fréquentes sans tenir compte des conséquences.

Nous pouvons tous nous reconnaître derrière l'un ou l'autre de ces symptômes. Cependant, pour obtenir un diagnostic de TDAH, l'élève doit répondre positif à plusieurs de ces critères, et ce, sur six mois et dans au moins deux contextes (p. ex. : la maison et l'école). Dans la prochaine section, il sera donc question de ce type d'élève.

L'élève ayant un trouble du déficit de l'attention

Le taux de prévalence du TDAH est de 5 % à 7 % dans le monde occidental (Polanczyk et al., 2007). Plus d'un élève sur cinq ayant des difficultés d'apprentissage aurait un TDAH (Snider et al., 2000). Une légère prédominance masculine est constatée (Bursztein et Golse, 2006). Il est intéressant de noter qu'il existe autant de types de TDAH que d'enfants ayant un diagnostic (Hébert, 2015). Il n'existe donc pas de recette miracle pour intervenir auprès de ces élèves.





Maternelle

Les élèves ayant un TDAH ont souvent un besoin important d'être en mouvement, ce qui peut déranger les activités dans votre classe. Or, si l'enfant a besoin de bouger, il convient de trouver une façon de répondre à ce besoin sans déranger : offrir la possibilité de faire son travail assis sur un ballon, utiliser une balle antistress ou tout autre objet de manipulation. En fait, le mouvement favoriserait l'attention chez certains élèves (Côté, 2016) ; il faut donc en faire son allier et ne pas le bannir. Il s'agit d'un besoin et il convient de répondre au besoin de manière socialement adéquate dans une salle de classe. Ainsi, bouger permet à certains élèves d'être plus attentifs.

Ensuite, comme mentionné dans cette chronique sur d'autres élèves HDAA, l'environnement de votre classe a tout intérêt à être dépouillé de ces stimulus externes inutiles (p. ex. : trop d'affiches, trop d'objets sur les bureaux, etc.). Tout particulièrement à la maternelle, lorsque l'élève doit se concentrer sur une tâche difficile, il devrait être dans un environnement calme. Il faudra ainsi peut-être éviter un travail demandant une concentration soutenue pendant qu'un sous-groupe d'élèves font des ateliers à ses côtés. L'utilisation des paravents, de coquilles ou d'un deuxième local peut aider à focaliser sa concentration sur la tâche.

Sur le plan social, son impulsivité peut également jouer un rôle négatif dans la création d'amitié ; il aura peut-être besoin de votre soutien. En effet, il se peut qu'il ait plus de difficulté à attendre son tour et ait des comportements d'impatience lorsqu'il doit attendre. Sa tendance à interrompre peut, dans certains cas, agacer ses pairs. Il importe de discuter du TDAH avec les autres élèves et d'accompagner l'élève dans ses compétences sociales. L'aide du psychoéducateur et/ou d'un technicien en éducation spécialisée de votre école vous sera peut-être nécessaire. Par exemple, pendant la causerie, l'enseignant peut remettre un objet à l'élève qui doit parler ; l'enfant sait qu'il ne peut pas parler s'il n'a pas l'objet dans les mains.

Aussi, sur le plan de l'organisation, il faudra développer avec lui des stratégies de gestion de son matériel qui lui sera utile tout au long de son parcours scolaire (et de sa vie) : liste de

pictogrammes avec les éléments à mettre dans son sac, liste de rappel de la routine, etc. Ces exemples de stratégies et l'accompagnement devraient être poursuivis au primaire.

Primaire

Ainsi, en tant qu'enseignant au primaire, il vous revient de choisir les informations à transmettre à votre élève ayant un TDAH et, surtout, la quantité d'informations à traiter en même temps (*DSM-V*). Assurez-vous d'avoir l'attention de votre élève lorsque vous lui parlez ; les directives auront tout intérêt à être écrites. Par exemple, votre élève est impulsif. Amenez-le à réfléchir avant de débiter sa tâche.

L'endroit où est assis votre élève dans la classe peut jouer également sur sa concentration. Il est peut-être préférable, selon l'élève, de le garder près de vous, soit à l'avant de la classe. De cette façon, il risque d'être moins dérangé par les élèves qui l'entourent.

Tous les élèves avec un TDAH n'ont pas seulement des limitations ; ils possèdent aussi des forces. Pour les élèves du 3^e cycle, la participation de ceux-ci à l'élaboration de leur plan d'intervention pourrait s'avérer intéressante et enrichissante. L'élève est sans doute la personne la mieux placée pour connaître ce qui fonctionne avec lui. Il pourra donc participer à la création de sa recette gagnante.

En lecture

Vous pourrez ainsi proposer à votre élève de lire un seul paragraphe et de vous faire un rappel de lecture ensuite pour s'assurer de sa compréhension. Vous pouvez l'inviter à noter ce rappel de lecture. N'hésitez pas à rappeler l'intention de lecture et à l'accompagner dans le développement de stratégies de prise de notes de lecture. Il peut, par exemple, enregistrer ses notes.

En écriture

Ainsi, lorsque vous lui demandez de corriger son texte, il se peut que l'élève croule sous votre code de correction comportant cinq couleurs. Vous pourriez lui demander de corriger un élément à la fois, une phrase à la fois. Invitez-le à cacher une partie du texte lorsqu'il lit, à cacher une partie de son texte lorsqu'il se corrige. Pourquoi ne pas lui remettre seulement un problème de résolution à la fois ? L'élève aura besoin de votre aide pour mettre en relief les éléments importants. Vous pouvez noter l'intention d'écriture sur son bureau et le lui rappeler fréquemment s'il a tendance à sortir du sujet visé. Pour les plus vieux, la création d'une liste de vérification à cocher pourrait s'avérer intéressante pour l'élève lorsqu'il doit corriger sa production écrite.

Adaptation des tâches

Il importera également de lui permettre de s'isoler pour accomplir des tâches demandant des efforts de concentration soutenus et de réfléchir à sa place dans la classe, loin des distracteurs. L'utilisation de coquilles peut également être une solution intéressante. Certains élèves ayant un TDAH auront également besoin de plus de temps pour terminer leur travail ou de pauses entre les parties du travail. Il serait intéressant de permettre à l'élève de prendre de courtes pauses fréquentes lors d'un effort de concentration soutenu (p. ex. : lire sur un autre sujet, faire du vélo stationnaire, faire un casse-tête).

De manière transversale, l'instauration de routine aiderait les élèves HDAA à faire leurs tâches en les sécurisant; les listes à cocher permettent de moins oublier d'effets scolaires et d'étapes dans la réalisation des tâches (p. ex. : les résolutions de problèmes).

En résumé, instaurez des routines stables, limitez les stimulus externes inutiles, permettez le mouvement dans votre classe et n'hésitez pas à segmenter les tâches pour votre élève ayant un TDAH et à favoriser la concentration de l'ensemble de vos élèves.

Il va de soi que certaines de ces suggestions peuvent sembler parfois exigeantes. Cependant, nous devons penser que le fait de travailler en amont permet bien souvent de sauver du temps et de minimiser les difficultés tout au long de l'année scolaire.

Conclusion

Certaines études ont mis en relief les erreurs de diagnostic lié au TDAH. Près d'un million d'élèves américains seraient injustement diagnostiqués aux États-Unis (Elder et al., 2010). Cette étude a mis en relief le fait que les élèves ayant un TDAH sont souvent les enfants les plus jeunes des cohortes, nés en août et en

septembre. Pour certains, leur immaturité comparée à leur cohorte viendrait expliquer les comportements plus agités et les difficultés de concentration. Il importe que d'autres études soient menées sur le sujet. Quoi qu'il en soit, dans l'immédiat, ces résultats n'infirmant pas le fait qu'il faut développer des stratégies pour aider l'élève à se concentrer et lui permettre de se mettre en mouvement et de gérer son impulsivité de manière à ne pas déranger les autres élèves de la classe.

Pour plus de pistes, voir :

<http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/tdah-adaptations-scolaires-pri-maire-secon-daire.pdf>

Références

- Bursztejn, C. et Golse, B. (2006). L'hyperactivité avec troubles de l'attention : questions cliniques et épistémologiques. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54(1), 29-37.
- Hébert, A. (2015). *TDA/H La boîte à outils*. Boucherville : Mortagne.



RÉSIDENCE DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL
À LA CITADELLE DE QUÉBEC

Au cœur de l'histoire

ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Au service secret de Son Excellence
3^e à 6^e année du primaire

Hérauts et héros
Jeunes de 5 à 12 ans



Entrée gratuite – réservation requise
1-866-936-4422 • gg.ca/Citadelle • Citadelle@gg.ca



L'hydroélectricité, matière à découvertes

Envie de faire découvrir à vos élèves l'univers fascinant de l'hydroélectricité? Hydro-Québec met à votre disposition des outils pédagogiques et vous propose des visites d'installations adaptées au programme scolaire. C'est gratuit!

Tous les détails au
www.hydroquebec.com/professeurs

Les sciences au primaire, ça sert à quoi ?



Pamela Dupuis-Latour
Enseignante au primaire et au préscolaire
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
dupuis-latourp@csrdn.qc.ca



Catherine Joyal Caron
Enseignante au primaire et préscolaire
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
joyalcaronc@csrdn.qc.ca

Les sciences, avouons-le, sont souvent la bête noire des enseignants du primaire. Le manque de temps et de connaissances qui s'y rattache, l'accessibilité au matériel, la surcharge de préparation et le sentiment d'incompétence sont souvent les raisons mises de l'avant pour mettre de côté cette matière considérée comme secondaire. Du moins, c'est ce que nous avons constaté et nous-mêmes ressenti depuis notre entrée dans la profession. C'est d'ailleurs ce qui nous a poussées à participer à la recherche-action APTES chapeauté par Sylvie Viola, professeure à l'UQAM. Dans cette formation, nous avons appris comment enseigner les sciences autrement, de façon efficace, simple et amusante. Nous avons aussi compris son importance en classe du primaire. Dans l'article qui suit, nous avons donc envie de démystifier les mythes de l'enseignement des sciences.

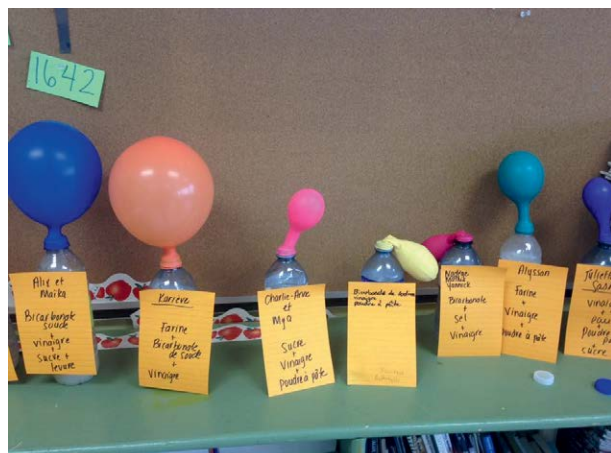
Les sciences au primaire

« Les sciences, c'est interroger notre environnement et nous organiser pour qu'il nous réponde! »¹. En effet, les sciences sont partout; elles nous entourent et sont omniprésentes dans notre quotidien. Au cours de nos années de formation, nous avons appris à faire de la science simplement et sans artifice. S'interroger sur le changement de couleur des feuilles à l'automne ou encore sur le phénomène de l'oxydation d'une

pomme peut constituer un point de départ pour l'émergence d'une multitude d'hypothèses chez les élèves. Ce que nous considérons comme important dans l'enseignement des sciences au primaire est de partir des connaissances, des questionnements et de la curiosité des élèves. Cette façon de faire nous permet de partir de leurs intérêts tout en touchant inévitablement les notions de la progression des apprentissages. Se demander comment fonctionnent le son et les effets de lumière dans une salle de spectacle, parler des insectes patineurs qui avancent allègrement sur l'eau, explorer les meilleurs matériaux pour conserver sa crème glacée sont des sujets qui intéressent les élèves et qui suscitent leur curiosité. Que demander de plus lorsque l'intérêt des élèves est présent? Que reste-t-il à faire par la suite?

Pour un enseignement significatif des sciences au primaire

VIVRE la science avec ses élèves, voilà ce qu'il reste à faire! Les enseignants sont-ils obligés de tout connaître et d'être des experts en sciences? La réponse est non! Le but de faire des sciences au primaire n'est pas de faire acquérir des connaissances bien précises et scientifiques aux élèves. En ce sens, le rôle de l'enseignant est plutôt de les aider à découvrir le monde, d'éveiller leur curiosité, de les amener à se questionner, de les familiariser avec la démarche scientifique et surtout de leur faire AIMER cette matière si enrichissante. Voilà ce que devrait être l'enseignement des sciences et voilà pourquoi cela ne devrait plus constituer une source d'anxiété chez les enseignants. Les sciences peuvent sembler effrayantes si les enseignants s'obligent à tout savoir. Or, comme mentionné ci-dessus, ce n'est pas le but premier de cet enseignement. Au contraire, par l'expérimentation, la manipulation et la discussion, les connaissances viendront des élèves et seront beaucoup plus significatives pour eux. N'est-ce pas plus simple et amusant de voir l'enseignement des sciences de cette façon? L'enseignant se doit d'offrir cette opportunité d'apprentissage aux élèves. Et en peu de temps, il sera à même de constater à quel point cette matière aura un impact positif sur leur expérience scolaire.





Les bienfaits chez nos élèves de faire des sciences

« Quand on fait des sciences, c'est cool, on ne travaille pas! », selon les dires des élèves de 1^{re} année des écoles De la Croisée-des-Champs et de l'Oasis. Ces phrases touchantes et authentiques reflètent bien la réalité des enfants qui vivent les sciences au quotidien. En effet, celles-ci constituent une matière extrêmement motivante et captivante pour les jeunes du primaire. Elles leur permettent non seulement de laisser place à leur curiosité et à leur créativité, mais elles leur permettent aussi d'accroître l'estime d'eux-mêmes. La raison est simple : en sciences, toutes les réponses sont valables et le droit à l'erreur est grandement valorisé puisque la démarche et la pensée réflexive prônent sur le résultat. Lorsque les enfants construisent un parachute, par exemple, l'enseignant ne met pas l'accent sur le résultat final du parachute, mais plutôt sur les ajustements réalisés, sur les essais effectués pour améliorer le prototype et sur les hypothèses émergées au long de l'activité. De ce fait, nous avons pu constater à quel point les enfants en difficulté, et particulièrement nos garçons, adorent cette matière où la performance et les notes académiques ne

La démarche scientifique nous permet de faire VIVRE les sciences aux élèves plutôt que de la leur faire subir. Rien de mieux pour acquérir des connaissances et émerger des concepts scientifiques que d'expérimenter et d'être en action.

sont pas mises de l'avant. Nous avons apprécié voir ces enfants s'épanouir, prendre leur place, partager leurs connaissances et leurs idées et, surtout, réussir! La persévérance, la débrouillardise, le travail d'équipe et le droit à l'erreur représentent une infime partie des compétences développées par le biais de l'enseignement de cette matière. Par la pratique quotidienne des sciences et de la démarche pédagogique, les élèves arrivent à développer un sens critique, un nouveau vocabulaire et une culture générale que les manuels d'école n'arrivent pas à procurer (Caza, 2017)². Ce sont des aspects que nous croyons tout aussi importants à développer chez nos citoyens de demain.

L'élément clé : la démarche scientifique

Des sciences, nous en faisons tous les jours sans le savoir! En s'appuyant sur la démarche scientifique, enseigner les sciences devient une démarche naturelle de questionnement. Si une plante est fanée, il faut se demander ce qu'il faut faire pour la ramener à la vie. En faisant des hypothèses, on tente quelques actions : lui donner un peu d'eau, la changer d'endroit (ou lui donner beaucoup d'amour!) et attendre de voir le résultat. Mine de rien, nous passons naturellement à travers la démarche scientifique, soit l'observation, le questionnement, l'émission d'hypothèses, le protocole, l'expérimentation et le bilan. Cette démarche simple et naturelle chez l'humain devrait donc toujours constituer le cœur de nos activités scientifiques. De surcroît, elle nous permet de faire VIVRE les sciences aux élèves plutôt que de la leur faire subir. Comme rapporté par Belletête, Hasni et Potvin (2013, page 15) :

D'autres études, comme celles de Wolf et Fraser (2008), Schachar et Fischer (2004) et Weinburg (2003), ont également suggéré que l'augmentation de l'intérêt associé à la démarche d'investigation permet aux élèves d'être moins tendus et moins anxieux en classe, d'être plus autonomes dans leur travail et d'améliorer leur capacité à assumer des responsabilités en travail d'équipe.

Il faut à tout prix éviter de tomber dans le piège de l'enseignement magistral ou de la démarche de recherche traditionnelle. Par exemple, aller dessiner avec les élèves leurs ombres à différents moments de la journée ne nécessite pratiquement aucun matériel et permet d'aborder la relation entre la terre et le soleil. Par eux-mêmes et par leurs expériences tangibles, même des élèves de 1^{re} année arrivent à réaliser que ce n'est pas le soleil qui bouge, mais nous! Il est étonnant de constater qu'à partir de leurs connaissances antérieures, les élèves sont en mesure de faire des liens et de verbaliser des





phénomènes qui peuvent sembler complexes au préalable. Bref, rien ne sert d'en faire trop ; il faut simplement partir du bon endroit : la question !

Le pouvoir d'une question

Un autre élément essentiel dans l'enseignement des sciences au primaire est sans aucun doute la question de départ. Toutes activités scientifiques devraient commencer par une bonne question pour plonger les élèves dans la problématique à laquelle ils seront confrontés. Pour alimenter les discussions, les hypothèses et l'émergence des connaissances, nous devons proposer aux élèves une question ouverte située dans leur zone proximale de développement (Vygotski, 1980). En effet, pour susciter l'intérêt et la pensée réflexive des enfants, la question doit induire une réponse qui ne s'y trouve pas au départ. De plus, elle doit donner suffisamment d'indices pour que les élèves puissent s'appuyer sur leurs connaissances antérieures afin d'émettre une hypothèse. Par exemple, la question : « Qu'arrivera-t-il à mon ombre si je l'observe à différents moments de la journée ? » amène les enfants à réfléchir selon leurs connaissances antérieures et à expliquer leurs points de vue. De plus, la question oblige une expérimentation qui permet aux élèves de naviguer dans la démarche scientifique. Elle n'insiste pas non plus sur la bonne réponse et leur laisse la liberté d'exprimer leurs hypothèses. Enfin, il est primordial de revenir sur cette question initiale tout au long de l'activité scientifique, puisqu'elle est l'essence même d'une activité scientifique. Le bilan ne mise pas sur la formulation des connaissances acquises, mais bien sur le retour de la question initiale.

Les principes de l'évaluation des sciences

Si la science est le mouton noir des enseignants, que dire de son évaluation ? Encore une fois, il s'agit de regarder les choses simplement. Voici quelques principes de base :

- Évaluer ce qui est enseigné ;
- Ne pas toujours évaluer toutes les étapes de la démarche scientifique à chaque activité. Décortiquer la démarche scientifique, l'enseigner et l'évaluer séparément peut parfois être très utile ;

- Faire de l'interdisciplinarité pour laisser place aux sciences dans la classe (faire corriger une hypothèse déjà rédigée au lieu de faire une dictée) ;
- Créer des grilles d'observation et filmer les élèves en action pour avoir des traces lors de la démarche pédagogique ;
- Se rappeler que les connaissances ne sont pas prescriptives ;
- Un examen de connaissances ne devrait pas représenter la note finale de vos élèves ;
- Ce qui compte, ce n'est pas le résultat, mais l'ajustement tout au long de la démarche scientifique.

En terminant, voici un exemple de carnet d'élève où l'enseignante a décidé d'évaluer seulement l'hypothèse dans la démarche scientifique. À cet effet, le site du planificateur en sciences est un excellent outil pour créer ou utiliser des SAÉ simples et efficaces en sciences : <http://leplanificateurdessciences.org>

Développer
Imprimer

Première question

Qu'arrivera-t-il à mon ombre si je l'observe à différents moments de la journée ?

Reformulation du problème

Activité A: Mon hypothèse

Je coche mon hypothèse

Je pense que mon ombre va...

☐ s'allonger
☐ s'élargir
☐ rapetisser
☐ disparaître
☐ se déplacer
☐ rester la même
☐ se multiplier

Je le pense parce que...

Activité A: Planification

Activité A: Réalisation

Dessine les résultats de ton expérience avec tout le matériel que tu as utilisé.

Conclusion

En conclusion, nous retenons que les sciences ne peuvent plus être oubliées ou mises de côté. Il faut plutôt voir cette matière comme une excellente opportunité de développer des compétences, de la motivation, une pensée réflexive et des habiletés sociales chez les élèves. Par de simples projets, par des activités scientifiques et par l'interdisciplinarité, cette matière peut devenir un levier aux autres matières de base et captiver l'intérêt des élèves. Elle permet, en plus, aux jeunes en difficulté de vivre des réussites et de déployer leurs capacités en vivant QUOTIDIENNEMENT les sciences au primaire. Il faut garder en tête que l'enseignant doit avoir du plaisir en classe (eh oui, c'est fondamental!) et se laisser emporter par sa propre curiosité, par les impondérables et les inconforts liés au fait de ne pas tout savoir. En terminant, voici quelques conseils auxquels nous croyons. Ils nous sont plus qu'utiles, car ils nous aident à garder le cap de l'enseignement des sciences tout en ayant en tête notre vision éducative.

- Mieux vaut faire vivre de petites expériences régulièrement qu'un seul gros projet scientifique par année;
- Rien ne nous trompe autant que le jugement (Léonard de Vinci), alors arrêtons de nous juger;
- Acceptez que tout ne fonctionne pas parfaitement et voyez cette expérience comme une façon de recommencer la démarche par une nouvelle question;
- Contaminez vos collègues et partagez vos ressources et votre expérience;
- Ayez confiance en la capacité de vos élèves.

Notes

1. M. Brouillard (2017) inspiré de G. Charland (2006). Main à la pâte. Entrevue à l'émission *Les années lumière*.
2. CAZA, P-E (2017). « La science au grand air ». Actualités UQAM. En ligne <https://www.actualites.ugam.ca/2017/la-science-au-grand-air> (consulté le 23 août 2017)

Références

- Belletête, V., Hasni, A., Potvin, P. (2013). Les démarches d'investigation peuvent-elles favoriser l'intérêt des élèves pour les sciences et la technologie? *Revue Spectre*, 43(novembre), p. 15.
- Caza, P-E. (2017). La science au grand air. Actualités UQAM. Récupéré le 23 août 2017, de <https://www.actualites.ugam.ca/2017/la-science-au-grand-air>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

BIEN SE NOURRIR BIEN APPRENDRE



Découvrez nos ressources
pédagogiques gratuites!
Pour tous les cycles du primaire.

Voir nos outils
et ateliers gratuits sur
educationnutrition.ca/primaire



CONÇU POUR VOUS
PAR NOS DIÉTÉTISTES

L'école numérique, l'école 2.0 ou l'école en réseau ?



Thérèse Laferrière
Chercheuse
Université Laval
tlaif@fse.ulaval.ca



Alain Breuleux
Chercheur
McGill
alain.breuleux@mcgill.ca



Pascaline Gérardin
Ex-enseignante
pascaline.gerardin@gmail.com

Mise en contexte

Dans les écrits anglophones surtout, compte tenu de la grande audience des textes rédigés en anglais, on utilise des expressions comme l'école numérique ou l'école 2.0 pour désigner celle qui fait appel aux technologies et aux ressources numériques. Pourtant, nous ne sommes ni des 1 ni des 0 comme c'est le cas, à la base, pour les ordinateurs et les robots! L'expression « enseigner et apprendre à l'ère numérique » est peut-être plus adéquate au regard de la présence grandissante du numérique dans notre environnement physique. Toutefois, si nous enseignons à l'ère numérique, les élèves tout

comme les enseignants demeurent des personnes en chair et en os! Il est donc essentiel de ne pas perdre de vue que le cœur de la profession enseignante est celui du « dialogue », comme l'exprimait si bien Georges Gusdorf dans son ouvrage *Pourquoi des professeurs?* L'enseignement ne repose donc pas simplement sur la maîtrise de tel ou tel type d'outils, mais sur l'usage qui peut et doit en être fait pour accéder à de véritables apprentissages tant chez le pédagogue que chez l'élève. Par conséquent, enseigner requiert davantage de « tact » que de « tic », même si celles-ci sont devenues incontournables dans le paysage éducatif. C'est la raison pour laquelle l'appellation retenue par l'équipe ÉER a été celle d'« école éloignée en réseau », la notion de réseau mettant notamment l'accent sur l'apport du numérique à des apprentissages dynamiques.

Effectuons un bref rappel. Au début de son partenariat avec le CEFRIO (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, à l'aide des technologies de l'information et de la communication), le ministère de l'Éducation

demandait à ce dernier de répondre à la question suivante: que peuvent apporter les TIC aux écoles des petits villages du Québec? Avec des enseignants et des directions d'établissement qui ont osé dépasser certaines frontières, « l'école éloignée en réseau » a fait ses preuves et, depuis quelques années, c'est la dénomination « école en réseau » que notre équipe a retenue. Nous en faisons la démonstration dans les lignes qui suivent par un rapide tour d'horizon de la fonction et de l'apport du numérique au sein de ces écoles.

Une terminologie durable

Difficile de parler d'« école en réseau » sans se référer à l'école « branchée », une notion qui a pris forme dès la fin des années 90 et qui conserve tout son sens! Si nous avons choisi l'expression « école éloignée en réseau », c'est que nous voulions rappeler les deux dimensions, sociale et technologique, qui la composent. Ces deux facettes doivent nécessairement coexister. Faire l'école en réseau, c'est donc, d'une part, pouvoir compter sur son réseau de collègues, ou entrer en contact avec des collègues que l'on ne connaît pas, peu importe où ces personnes sont situées à travers le monde – à condition de parler une même langue –, afin de faire réaliser aux élèves une activité, un projet d'apprentissage ou une investigation collective; c'est également, et tout aussi essentiellement, pouvoir compter sur la solidité et la fiabilité du réseau Internet dans sa classe ou dans son école. Voici trois cas types:

- Deux enseignants d'une même commission scolaire planifient une activité au cours de laquelle leurs élèves exprimeront et développeront leurs idées sur une question d'actualité, à l'écrit et à l'oral, au moyen des deux outils de base de l'ÉER (forum et visioconférence).



- Un enseignant et une enseignante montent un projet en univers social au cours duquel les élèves auront à enquêter dans leur localité respective afin de répondre à une question qui les intrigue. Toujours au moyen des deux outils de base de l'ÉER, le projet s'étend à d'autres classes.
- L'ÉER, en partenariat avec un organisme communautaire ou scientifique intéressé par les démarches pédagogiques et les technologies utilisées par l'ÉER, met en route une recherche collective en matière de développement durable, un thème qui se prête bien à l'atteinte d'objectifs du *PFÉQ*, peu importe le niveau et la matière. Cette investigation collective prend une envergure internationale, du fait que des classes de plusieurs pays y participent. Une conférence, au cours de laquelle des classes présentent les résultats de leurs recherches à d'autres classes qui les écoutent puis leur posent des questions, clôture le tout.

Des compétences pédagogiques durables

Différentes formations sont proposées aux enseignants et c'est tant mieux ! Elles peuvent porter sur des usages spécifiques (p. ex. : les usages du TNI pour favoriser la participation active en classe, <http://coa-tni.tact.fse.ulaval.ca>, une formation en robotique lors d'un Créacamp, <https://ecolebranchee.com/creacamp/>) ou encore elles rassemblent un certain nombre de personnes, comme c'est le cas du Rendez-vous des écoles francophones en réseau (REFER, <http://www.refer-edu.org>). Rappelons que dans l'ÉER (www.eer.qc.ca), on conçoit le numérique comme une composante de l'environnement et non comme un objet distinct. Ainsi, le lieu de travail d'un enseignant devient celui d'une « école en réseau ». Par conséquent, pour composer avec cette réalité émergente, l'acquisition de nouvelles habiletés, comme celle de la maîtrise du numérique comme outil de travail dynamique, devient essentielle à la définition de l'identité professionnelle



des enseignants qui œuvrent au sein d'une école en réseau.

Dans son référentiel de compétences TIC, l'UNESCO (2011) en retient trois, soit l'alphabétisation technologique, l'approfondissement des connaissances et la création de connaissances, de même que la création collective de contenus (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>). La première compétence inclut tout ce qui concerne le fonctionnement des outils et l'usage des ressources numériques. La deuxième compétence fait entre autres référence à la nécessité que les enseignants aient « une connaissance approfondie de leur discipline et soient capables de la mettre à profit avec souplesse dans diverses situations. Il s'agit donc d'être capables de créer des problèmes complexes permettant de mesurer l'aptitude des élèves à comprendre ». La troisième compétence est ancrée dans le fait que le programme scolaire « ne se réduit pas aux seuls savoirs disciplinaires, mais vise explicitement à inculquer les compétences nécessaires dans une société du savoir, par exemple l'aptitude à résoudre des problèmes, à communiquer, à travailler en collaboration et à exercer un esprit critique. Les élèves doivent aussi être capables de définir leurs propres objectifs et leurs plans d'apprentissage. L'évaluation fait elle-même partie de ce processus; les élèves doivent être capables d'évaluer la qualité de leurs produits respectifs ».

Le test PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves),

administré aux jeunes de 15 ans, y compris dans des classes d'élèves du Québec choisies au hasard, incluait en 2015 une section sur la résolution de problèmes en collaboration; celui de 2018 inclut une section sur la pensée créative. C'est dire que, sur la scène internationale, les compétences pédagogiques promues par l'UNESCO invitent au dépassement !

Des apprentissages durables

L'équipe de la salle de soutien de l'école en réseau (ÉER) est toujours disponible lorsqu'un enseignant ou une petite équipe d'enseignants sollicitent sa collaboration pour mettre en œuvre un projet d'apprentissage ou une investigation collective. Par cela, ceux-ci expriment le désir d'approfondir collectivement leurs connaissances sur un sujet donné, voire de s'engager dans la création de connaissances (compétences 2 et 3 définies par l'UNESCO), sans négliger pour autant la première d'entre elles lorsqu'une nouvelle plateforme numérique de collaboration, ou de nouvelles fonctionnalités d'une plateforme connue, est utilisée à cette fin. La salle de soutien remplit alors le cœur même de sa mission !

Est-il nécessaire de rappeler que la pédagogie de coélaboration de connaissances, soutenue par des technologies et des ressources numériques, est la référence clé de l'équipe de la salle de soutien ÉER ? Il s'agit par le fait même d'exploiter la curiosité des élèves, mais également celle de l'enseignant par rapport à des questions

ou des problèmes soulevés en classe, lors d'un échange ou d'un évènement impromptu, et que l'enseignant peut rattacher au programme scolaire de façon à s'assurer que le travail de ses élèves sur un problème donné respecte le *PFÉQ* et que les apprentissages qui en découleront puissent être évalués.

À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que le Knowledge Forum (KF), plateforme collaborative de base dans l'ÉER, offre des suggestions et des outils d'analyse pour le développement des idées, c'est-à-dire pour le processus de base qui conduit à la coélaboration ou la cocréation de connaissances au sein d'une classe ou entre deux ou plusieurs classes.

Comment s'effectue ce travail de construction des connaissances? Il débute par le dépôt, sur la plateforme KF, d'une première idée reliée au sujet abordé. Ce premier énoncé s'enrichit lorsqu'un second auteur (ou une petite équipe d'élèves) y apporte un certain développement. Cet enrichissement s'accroît encore lorsque le premier auteur joint à sa contribution initiale des faits et des expériences relatés dans des ouvrages de référence, trouvés sur Internet, que d'autres personnes lui auront communiqués ou tirés de ses propres observations. Puis, il s'agira

finalement, en classe, de sélectionner une, deux ou trois idées prometteuses pour poursuivre l'investigation ou, encore, de résumer les propos en rédigeant une note de synthèse qui pourra être écrite par un ou plusieurs élèves. La compréhension collective du problème que la petite « communauté d'élaboration de connaissances » en dégagera, voire la solution qu'elle lui apportera, pourra être partagée par voie de visioconférence avec une ou plusieurs autres classes. Chaque classe décidera par la suite si elle veut ou non poursuivre l'investigation.

L'intérêt de cette démarche qui fait du numérique une courroie de transmission et d'échanges vivants entre des classes parfois éloignées réside donc dans le caractère dynamique de collaboration et de recherche qu'elle engendre – c'est en ce sens qu'il faut comprendre la notion de réseau, qui permet à chaque participant de confronter sa pensée à celle des autres et, par le fait même, à en enrichir la définition. A-t-on besoin de redire, comme l'écrivait si justement Peirce dans ses *Textes anticartésiens*, que « la connaissance se produit par un processus continu », qu'elle ne saurait se limiter aux énoncés déclaratifs du manuel ou à ceux de l'enseignant, si compétent soit-il, qu'elle passe non par des certitudes, mais bel et bien par

des interrogations qui sont en fait des constructions dynamiques de la pensée et que cette pensée, par conséquent, est nécessairement collective?

Une chronique sur l'école en réseau durable

Vivre le primaire a contribué à populariser la notion d'école en réseau (ÉER) en créant la chronique « École en réseau ». Nous en remercions l'équipe de rédaction.

Tout enseignant désirant collaborer avec une autre classe afin de débiter ou d'étendre sa pratique de faire l'école en réseau peut contacter l'équipe ÉER à l'adresse fournie ci-dessous.

Pour en savoir plus

École en réseau : <http://eer.qc.ca>



Pour aller plus loin dans ta carrière en éducation!

PROGRAMMES DE 2^E ET 3^E CYCLES EN ÉDUCATION

ADMISSION DÈS MAINTENANT POUR L'AUTOMNE 2018!

INFORMATION
 819 762-0971 poste 2225
 1 877 870-8728 poste 2225
 sc-education@uqat.ca
uqat.ca/education

UQAT
 UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
 EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Les guides pédagogiques

SCOOP!

par l'École branchée

OFFRE
DÉCOUVERTE

COMPRENDRE
LE PHÉNOMÈNE
DES FAUSSES
NOUVELLES



RENDEZ-VOUS SUR

<http://scoop.ecolebranchee.com/gratuit>

POUR TÉLÉCHARGER
GRATUITEMENT
CE GUIDE ET
D'AUTRES!

Faites le pont entre la théorie et la réalité grâce à l'actualité!

Aidez vos élèves à développer
leurs **compétences numériques**
et **informationnelles**

Sauvez du temps :
toute la recherche d'idées et
de ressources est faite pour vous!

L'ACTUALITÉ ET LES TIC POUR DONNER
DU SENS AUX APPRENTISSAGES!

<http://scoop.ecolebranchee.com>

SCOOP! EST ACCESSIBLE PAR ABONNEMENT ANNUEL
INDIVIDUEL (POUR L'ENSEIGNANT) OU POUR L'ÉTABLISSEMENT.

SCOOP! s'adresse aux enseignants
du 3^e cycle du primaire jusqu'à
la fin du secondaire

SCOOP! EST PUBLIÉ PAR

École branchée

AUSSI SUR

WWW.ECOLEBRANCHEE.COM

DES NOUVELLES 100 % GRATUITES



[www.twitter.com/
EcoleBranchee](http://www.twitter.com/EcoleBranchee)



[www.facebook.com/
EcoleBranchee](http://www.facebook.com/EcoleBranchee)



Abonnez-vous gratuitement
à notre infolettre hebdomadaire

Un éveil intégré aux sciences, aux mathématiques et au langage écrit en maternelle et au début du primaire

Projet interdisciplinaire à la Commission scolaire des Sommets



Marie-France Morin
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
marie-france.morin@usherbrooke.ca



Carolina Gonçalves
Professeure adjointe
Escola Superior de Educação,
CICS.Nova
carolinag@eselx.ipl.pt



Hugo Marcotte
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Sommets
hugo.marcotte@cse.sommets.qc.ca

Cet article présente une démarche pédagogique qui intègre des apprentissages en langage-mathématiques-sciences en maternelle et au 1^{er} cycle du primaire. Cette démarche se fonde, d'une part, sur les besoins de formation continue de la Commission scolaire des Sommets et, d'autre part, sur les travaux de recherche qui soulignent la pertinence et l'importance d'introduire les jeunes enfants à la démarche scientifique dès la maternelle pour mettre les bases à la capacité de résoudre des problèmes et à développer une pensée critique.

Approcher la démarche scientifique chez les petits, c'est possible!

Sur ce point, des travaux de recherche indiquent qu'une approche en sciences dans les premières années de scolarité est non seulement envisageable, mais essentielle (Shonkoff et Phillips, 2000), notamment pour le développement des capacités de résolution de problèmes,

de la pensée critique et du travail en coopération. Selon les chercheurs, une approche scientifique chez les jeunes élèves est aussi une voie efficace pour recourir aux nouvelles technologies et pour développer des habiletés cognitives et langagières transversales, telles que la description d'objets et d'événements, le questionnement et la capacité à participer à des échanges visant à trouver des explications à propos de phénomènes naturels. Certains relèvent également que la curiosité des élèves sur le monde naturel améliore leur culture scientifique, ainsi que leurs compétences à lire et à rédiger des textes (Price, 2011). En ce sens, plusieurs raisons sont évoquées en faveur d'une exposition à la science chez les jeunes enfants (Eshash et al., 2005):

1. La curiosité « naturelle » des enfants à observer la nature;
2. Une exposition à la démarche scientifique pour le développement d'une attitude positive envers la science;

3. Une exposition précoce à des phénomènes et expériences scientifiques pour une meilleure compréhension des concepts scientifiques enseignés ultérieurement;
4. L'utilisation d'un langage scientifique dès le jeune âge pour le développement ultérieur de concepts scientifiques;
5. La capacité chez les enfants à comprendre des concepts scientifiques et à résoudre des problèmes scientifiques;
6. La science comme un moyen efficace pour développer la pensée scientifique.

Relation entre les apprentissages langagiers et scientifiques

Il y a de cela déjà quelques décennies, Vygotsky (1997) attirait l'attention sur le lien fort entre le développement du langage et le développement des concepts scientifiques. En effet, la construction de concepts scientifiques implique une compréhension de nouveaux mots ou de mots dont le sens est enrichi (Price,



2011). Par conséquent, les mots apparaissent comme un pivot pour travailler les compétences langagières et les compétences scientifiques.

Pour favoriser le développement du vocabulaire chez de jeunes élèves, les livres informatifs en maternelle se présentent comme une voie privilégiée qui facilite l'émergence d'un discours scientifique, en plus de soutenir la pertinence d'allier les contenus scientifiques et langagiers auprès de jeunes lecteurs (Maduram et al., 2011). Par exemple, lors de la lecture à voix haute d'un livre informatif, l'enseignant (médiateur) soutient l'enfant pour construire des concepts spontanés et abstraits. En effet, le discours de l'enseignant à propos de l'information présentée dans un livre d'information est primordial, puisqu'il facilite, chez les élèves, les connexions critiques entre les connaissances scientifiques et les connaissances sur la langue.

À partir de ce contexte, une équipe de travail a été mise en place en impliquant des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire des Sommets (en français, en mathématiques et en sciences) et une équipe de chercheurs de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke). Le travail de cette équipe était centré sur la mise en œuvre d'un projet pédagogique qui visait à plonger les jeunes enfants de la maternelle et du premier cycle du primaire dans des situations riches, complexes et propices à un éveil « intégré » aux sciences, aux mathématiques et au langage.

Mise en œuvre du projet intégré à la Commission scolaire des Sommets

Ce projet avait pour principal objectif de concevoir une approche intégrée langage-mathématiques-sciences pour les jeunes enfants et de la mettre en œuvre dans des classes de maternelle, de 1^{re} année et de 2^e année. Outre les apprentissages chez les élèves, cette

Quelques liens entre ce projet interdisciplinaire et les orientations ministérielles en maternelle et au début du primaire au Québec

Les orientations ministérielles en maternelle et au début du primaire en sciences, en mathématiques et en langage au Québec visent à stimuler un travail intégré d'éveil à la langue orale et écrite et aux sciences, dans la mesure où trois compétences sont ciblées : i) Communiquer en utilisant les ressources de la langue; ii) Construire sa compréhension du monde et iii) Mener à terme une activité ou un projet (ministère de l'Éducation, 2001).

Parmi les objectifs majeurs du programme, nous soulignons, pour ce projet, les éléments suivants :

- La communication se développe à partir de situations réelles, significantes et complexes de la vie courante;
- Jeux d'expérimentation, observation et manipulation d'objets et de l'environnement physique de son milieu (éléments naturels);
- Stratégies cognitives et métacognitives : observer, explorer, expérimenter, organiser, planifier, classer, comparer, sélectionner, mémoriser, produire de nouvelles idées, utiliser le mot exact, questionner, se questionner, anticiper, vérifier et évaluer;
- Recherche d'explications et de conséquences en rapport avec des matières, avec des éléments naturels et avec des phénomènes;
- Utiliser un vocabulaire approprié;
- Décrire sa démarche qui suppose plusieurs étapes;
- Écrit = objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance.

Cette vision intégrée entre langue, sciences et mathématiques se poursuit au primaire avec la proposition des :

- Stratégies d'exploration - (p. ex. : induire, déduire, inférer, comparer, classer).
- Stratégies d'instrumentation - Recourir à différentes sources d'information (p. ex. : livre, journal, site Web, revue, expert).
- Stratégies de communication - Recourir à des outils permettant de communiquer les données (représenter, organiser, échanger...) et proposer des solutions, organiser, représenter des données, échanger des informations, confronter ses idées.

démarche collaborative visait également le développement professionnel (conceptions et pratiques) des intervenants scolaires (conseillers pédagogiques et enseignants) sur la base des résultats de recherches récentes. Dans ce projet, le développement professionnel des enseignants a été considéré comme un élément incontournable pour soutenir les apprentissages scientifiques de qualité chez les jeunes élèves.

Ce projet de démarche collaborative, se déroulant en trois phases distinctes, a impliqué la contribution de tous les membres (chercheurs, conseillers pédagogiques, enseignants) :

- Phase 1 – Conception de l'approche intégrée langage-sciences-mathématiques visant à élaborer des principes pédagogiques sous-jacents et de

situations d'apprentissage (rencontre de travail regroupant chercheurs et conseillers pédagogiques).

- Phase 2 – Mise en œuvre de l'approche par l'élaboration de situations d'apprentissage pour la maternelle et le 1^{er} cycle du primaire, ainsi que sa validation impliquant une réflexion professionnelle individuelle et collective ainsi que des rétroactions constantes du groupe de travail (journées ou demi-journées de travail avec les enseignants de maternelle et de premier cycle).
- Phase 3 – Rétroaction collective pour évaluer les retombées pédagogiques du projet à la commission scolaire et diffusion de l'approche par les conseillers pédagogiques et les enseignants dans les différentes écoles de la commission scolaire.



En lien avec les orientations et les priorités du MELS, ce projet a principalement permis de travailler trois priorités du MELS: 1) le développement professionnel des enseignants afin de soutenir plus adéquatement le cheminement de l'élève vers la réussite, notamment l'élève à risque en début de scolarisation; 2) le développement des compétences langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit et 3) le développement de l'esprit scientifique des élèves et de leur capacité à résoudre des problèmes pour en arriver à mieux comprendre le monde qui les entoure.

Retombées du projet dans les classes de maternelle et de premier cycle du primaire

En s'appuyant sur des recherches indiquant la pertinence d'initier un éveil « intégré » des sciences, des mathématiques et du langage dès la maternelle pour favoriser le développement cognitif et langagier, ce projet interdisciplinaire vécu par la Commission scolaire des Sommets et une équipe de chercheurs a permis de mettre en œuvre des activités pédagogiques intégrant ces trois disciplines.

Les retombées sont nombreuses et variées. Tout d'abord, pour la formation continue des enseignants, cette démarche a contribué à enrichir leurs connaissances professionnelles et leur capacité à adopter des pratiques intégrées dans leur classe. Plus globalement, il semble que ce projet ait permis aux enseignants

participants d'enrichir leur conception à l'égard d'une approche intégrée et de prendre connaissance de la pertinence d'introduire une telle approche le plus tôt possible dans le parcours scolaire, afin de maximiser les apprentissages scientifiques, mathématiques et langagiers. L'accompagnement auprès des enseignants ainsi que les rétroactions rapides et efficaces permises par des journées d'accompagnement ont permis aux enseignants d'ajuster leurs activités d'apprentissage tout au long du projet, de manière à mieux soutenir les apprentissages des élèves. Du point de vue des conseillers pédagogiques, ce projet a aussi permis de concrétiser une approche interdisciplinaire dans les classes de maternelle et de 1^{er} cycle par un travail collaboratif entre des conseillers pédagogiques de disciplines différentes.

Les enseignants et les conseillers pédagogiques ont également confirmé la pertinence de contenus scientifiques ou mathématiques pour soutenir le développement du vocabulaire (oral et écrit) des jeunes élèves en maternelle et au premier cycle du primaire. Ce projet a aussi permis de valoriser la place de différents types d'écrits, notamment les documentaires (livres ou courts textes) qui mettent de l'avant des informations sur le monde. L'exploration de différents types d'écrits a multiplié les occasions en classe pour mettre en relief différentes fonctions de l'écrit et, dans certains cas, pour développer la motivation de différents types de lecteurs.

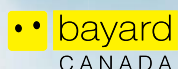
Conclusion

Pour tous les acteurs de ce projet, ce dernier confirme l'importance d'une démarche de professionnalisation des enseignants qui s'appuie sur la recherche pour assurer l'adoption de pratiques efficaces et novatrices en classe. Cette approche intégrée, qui allie mathématiques, sciences et langage, a également été considérée comme une approche efficace pour développer un intérêt plus soutenu pour les sciences et pour des compétences disciplinaires et transversales en maternelle et au premier cycle du primaire.

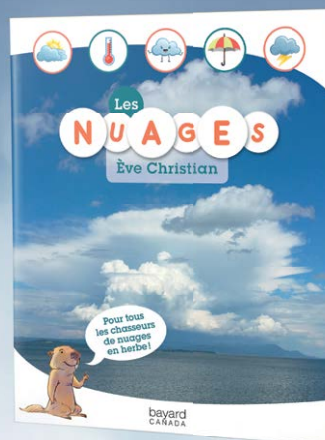
Références

- Eshach, H. et Fried, N. (2005). Should science be taught in early childhood. *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Price, B. (2011). *How Evan Moors daily science supports student achievement in science and reading*. Montre: Evan-Moor Corp.
- Shonkoff, J. et Phillips, D. (dir.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (traduit par Françoise Sève). Paris: La Dispute.

Un **OUTIL**
indispensable
pour tous
les **chasseurs de nuages**
en herbe !



Ève Christian, météorologue
à la radio de Radio-Canada



En vente chez votre **libraire** et sur bayardjeunesse.ca



Lieu historique national des
Fortifications-de-Québec

Fortifications of Québec
National Historic Site

Revivez l'histoire avec Parcs Canada!
Relive history with Parks Canada!

À partir de 2,40\$ par élève pour 60 minutes d'activité.
From \$2.40 per student for 60 minutes of activity.

Des activités éducatives pour tous les cycles du primaire et du secondaire.
Educational activities for all elementary and secondary levels.

Pour planifier votre sortie / To plan your outing

418 648-7016 • reservations.fortifications@pc.gc.ca
parcscanada.gc.ca/fortifications • parkscanada.gc.ca/fortifications



Parcs
Canada

Parks
Canada

Canada

Un atelier avec l'organisme PAAL pour un meilleur climat scolaire



Pilar Hernandez
Directrice
PAAL, Partageons le monde
direction@paalmtl.org



Chloé-Anne Touma
Conseillère en communication
PAAL, Partageons le monde
chloeanne.touma@gmail.com

Un atelier avec l'organisme PAAL pour un meilleur climat scolaire

Le changement du paysage culturel pour un environnement de plus en plus hétérogène soulève parfois certains problèmes d'organisation et de médiation auxquels font face les enseignants et les établissements, et ce, souvent malgré eux. Pilar Hernandez et Rafael Benitez ont fondé l'organisme PAAL, Partageons le monde, afin de se consacrer à la sensibilisation et à la médiation interculturelles en éducation. Les solutions et outils que PAAL propose à cet effet se veulent complémentaires au programme enseigné à l'école et destinés à alléger le poids des responsabilités qui pèse sur les enseignants, notamment lorsqu'il est question de médiation linguistique, ethnique, religieuse et sociale.

Notre programme éducatif est composé d'une série de quatre à douze ateliers portant sur diverses cultures du monde, notamment au sein de la communauté de l'arrondissement Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, ainsi que lors d'activités scolaires et festivals divers. Lors de chaque atelier, nous partageons un conte, un mythe ou une légende, puis nous nous servons ensuite des arts et de diverses techniques artisanales afin de (re)découvrir l'histoire et les traditions de différents peuples.



C'est dans cet esprit que PAAL fait découvrir les coutumes et la tradition orale des autochtones, tout en contextualisant les enjeux entourant la Grande Paix, à travers l'atelier « La culture de la paix ».

En août 1701, les ambassadeurs de 39 nations autochtones provenant de l'Illinois, des Grands Lacs, de la baie James, de l'Acadie, de l'Iroquoisie et du St-Laurent (Havard, 2001) se rendirent à Montréal pour sceller une entente de paix lors d'un congrès, faisant alors de Montréal la ville de l'interculturalité et du dynamisme culturel dont elle conserve aujourd'hui le monopole.

Porteur d'une histoire et d'une signification qui dépassent son époque, le traité de la Grande Paix de Montréal fait toujours écho aux valeurs fondatrices sur lesquelles repose notre société multiculturelle, ainsi qu'à celles de PAAL, Partageons le monde (Paix, Amour, Amitié et Liberté).

Cet événement marquant aura mis fin à près d'un siècle de guerres opposant les Français et leurs alliés amérindiens, aux cinq nations iroquoises, tout en traçant le destin de leur descendance.

Cette période historique, parfois négligée mais non pas moins importante pour l'histoire du pays, place les autochtones au centre des événements comme acteurs cofondateurs, détenteurs d'une culture et d'intérêts propres et définis.

Nous proposons de découvrir la culture autochtone à travers ce moment historique phare de la culture québécoise, dans un esprit rassembleur, ludique et éveillé, afin d'inspirer des valeurs, des attitudes et des comportements favorables à un apprentissage harmonieux au sein d'un paysage scolaire multiculturel.

Adapté au milieu scolaire et aux enfants du primaire, selon une approche pédagogique mettant à profit l'expertise de ses animateurs en médiation interculturelle, le programme PAAL s'engage à favoriser l'échange harmonieux au sein d'un climat scolaire hétérogène mais positif, avec passion et souci des enseignants qui font face à une transformation du paysage culturel (Koubeissy, Malo et Borges, 2012).

La cause du mieux vivre ensemble, embrassant la diversité culturelle et la volonté de favoriser l'intégration des minorités, n'aura jamais été aussi importante en cette période de manifestations politiques et socioculturelles conflictuelles. L'épanouissement de la vie communautaire dans l'harmonie et la tolérance, contre les préjugés, imposera un meilleur climat social, scolaire et professionnel, facilitant le travail des enseignants du primaire et les rapports sociaux entre élèves, parents et professeurs.

PAAL agit comme outil facilitant les rapports sociaux et le travail d'équipe, renforçant les liens qui nous unissent, tout en embrassant la différence et l'art hétérogène, à l'image de tout un chacun, profitant au climat scolaire.

En encourageant l'ouverture aux autres, l'interaction et le travail collectif, PAAL reflète les valeurs du système académique québécois (travail en équipe, coopération), tout en créant un environnement propice à l'apprentissage en équipe, qui sera applicable dans tous les milieux au cours de la vie de l'enfant (académique, professionnel, familial, public).

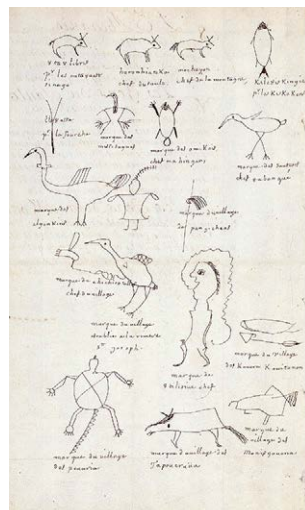
L'objectif, empreint de valeurs humaines et québécoises, est de renforcer les liens entre communautés et citoyens d'aujourd'hui et de demain qui font du Québec ce qu'il est.

« Malgré la diversité culturelle qui le compose, apprendre à la voir comme une richesse et à mieux vivre ensemble reste un défi. »

Cette réalité prescrit de développer des outils de médiation interculturelle, compatibles avec les milieux où ils seront utilisés.

PAAL propose de telles solutions – solutions qui s'inscrivent dans un modèle interdisciplinaire compatible avec les valeurs de l'éducation québécoise –, sollicitant les compétences transversales.

Contrairement aux autres méthodes intégratives et alternatives en éducation, le programme de PAAL est orienté sur



la complémentarité et s'harmonise parfaitement au modèle d'enseignement québécois. Nos objectifs s'inscrivent dans une vision interdisciplinaire: géographie, histoire et citoyenneté (C3: *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire*); Arts plastiques (C1: *Apprécier des objets culturels du patrimoine artistique*, C2: *Réaliser des créations plastiques personnelles*), Éthique et culture religieuse (C1: *Réfléchir sur des questions éthiques*, C2: *Manifester une compréhension du phénomène religieux*, C3: *Pratiquer le dialogue*), Mathématiques et Sciences et technologies.

La culture de la paix

Cet atelier se veut une célébration commémorative de cette entente et vise à performer et reproduire avec les élèves, sous une forme plus actuelle et à l'image de notre population, un témoignage de paix et de volonté de mieux vivre ensemble.

Les enfants assistent d'abord à la lecture d'un conte original, fondé sur les documents historiques de l'époque. Ils en apprennent ainsi sur la tradition orale et matérielle des peuples autochtones ainsi que sur leur importance dans l'histoire et la construction du pays.

À l'époque de la signature du traité, on illustra la nouvelle entente par une pratique des traditions à la fois européennes et amérindiennes: les officiers français montrèrent leur bonne volonté d'adopter plusieurs pratiques culturelles issues des traditions amérindiennes, en portant le collier de wampum par-dessus leur uniforme qui marquait le règne de Louis XIV. Le wampum était un objet traditionnel phare de la communication des autochtones, qui s'en servaient lors de rencontres et d'échanges.

Les élèves sont donc amenés à reprendre la tradition du collier de wampum en créant le leur. À la fin de l'activité,

tous participent à la signature d'un nouveau document, s'engageant symboliquement à vivre dans la paix et l'harmonie entre toutes les cultures propres aux habitants du Québec. Ils peuvent alors échanger leurs wampums respectifs afin de marquer leur entente, en signe de partage et d'ouverture à l'autre.

Il s'agit de rappeler la signification et l'impact du traité afin de marquer cet événement historique et ses retombées socioculturelles et politiques sous une forme analogique, ludique et accessible pour les enfants, en traitant d'enjeux considérables et actuels liés aux populations autochtones.

Aspect formateur et compétences sollicitées

En plus de solliciter ses compétences artistiques et ses capacités d'écoute, d'assimilation et d'application des concepts appris, l'enfant prend conscience de l'apport que représente la diversité culturelle, et développe son sens de la communauté et de l'implication puisqu'il travaille en équipe à la réalisation d'un nouveau traité collectif. Il en ressort plus tolérant et informé, au courant des enjeux à l'origine de débats sociaux parfois tabous mais incontournables, puisque la place qu'occupent les autochtones au sein de

la société canadienne soulève de grandes questions et fait l'objet de débats à l'échelle nationale quant aux oublis et aux injustices dénoncés.

Le travail coopératif et harmonieux mis de l'avant lors de l'activité est axé sur l'ouverture et la connaissance de l'autre et de soi. PAAL développe l'empathie pour tous et canalise l'énergie et l'attention de l'enfant en l'exposant à des sujets culturels nouveaux, livrés de façon stimulante. Combinant dynamisme et réflexion intellectuelle, PAAL vise à développer l'apprentissage en classe sur une base plus solide.

Références

- Havard, G. (2001). *Montréal 1701, Planter l'arbre de paix*. Montréal: Recherches amérindiennes au Québec.
- Koubeissy, R., Malo, A. et Borges, C. (2012). Les enjeux du travail des enseignants dans un contexte multiethnique. *Vivre le primaire*, 25(2), 30-32.



MERCI!

Giovanna Piaggio
Enseignante

d'être là au quotidien pour nous et nos familles

450 \$ d'économie moyenne¹ pour nos clients des services publics qui regroupent leurs assurances

Rabais exclusif sur chaque assurance auto, habitation ou véhicule de loisirs parce que vous êtes membre de l'AQEP

Concours Profitez de la vie avec La Capitale
Plus de 220 000 \$ en prix à gagner²!

Obtenez une soumission!
1 855 441-6016 lacapitale.com/aqep



Association québécoise
des enseignantes et des enseignants
du primaire



La Capitale
Assurances générales

**AVANTAGES EXCLUSIFS AUX EMPLOYÉS
DES SERVICES DE L'ÉDUCATION**

Cabinet en assurance de dommages. En tout temps, seul le contrat d'assurance précise les clauses et modalités relatives à nos protections. Certaines conditions et exclusions s'appliquent. | 1. Sondage SOM mené en juin 2017, auprès d'employés ou de retraités des services publics clients de La Capitale et ayant regroupé au moins deux produits d'assurance auto, habitation ou véhicules de loisirs. Économie moyenne calculée à partir des montants déclarés par 96 répondants ayant réalisé une économie. | 2. Détails et règlement disponibles au partenaires.lacapitale.com/aqep. Le concours se déroule du 1^{er} juillet 2017 au 31 octobre 2018. La valeur des 10 prix varie entre 1 474 \$ et 43 800 \$. Chacun des véhicules à gagner est assorti d'une protection Airmedic à vie valant environ 9 500 \$ et, si admissible, d'un crédit d'assurance de 500 \$. La valeur totale des prix est de 222 474 \$. Toutes les valeurs indiquées incluent les taxes. Aucun achat requis. Chaque gagnant devra répondre à une question d'habileté mathématique.

Le Concours international de jouets fabriqués à partir de matériaux récupérés : un projet d'éducation à la solidarité internationale et à l'environnement !



Antonella De Troia
Agente de mobilisation
Oxfam-Québec
antonella.detroia@oxfam.org

Le *Concours international de jouets fabriqués à partir de matériaux récupérés (CIJ)*, organisé par **Oxfam-Québec**, en collaboration avec ses partenaires, invite les jeunes de **6 à 12 ans**, provenant d'ici et d'ailleurs, à mettre leur ingéniosité et leur créativité à l'œuvre dans la **fabrication de jouets à partir de matériaux récupérés**, tout en développant les compétences visées par le **Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)**.

C'est une merveilleuse façon de susciter la réflexion chez les jeunes quant à l'impact de leurs gestes quotidiens sur la planète et sur les populations, en développant par le fait même leur sentiment de responsabilité comme citoyens du monde.

Le *CIJ* est également un projet rassembleur, **au riche potentiel pédagogique**, dans le cadre duquel la fabrication d'un jouet à partir de matériaux récupérés est un prétexte à la mise en œuvre de superbes projets d'éducation à la solidarité internationale et à l'environnement.

Intentions pédagogiques

Par sa participation à ce concours, l'élève :

- met en pratique son ingéniosité, son imagination, sa sensibilité, son sens artistique et son habileté manuelle ;
- développe son estime de soi ;
- change, crée et coopère par le travail en équipe dans une perspective de promotion de la paix et de la non-violence ;

- prend conscience des problématiques socioenvironnementales locales et mondiales liées à la surexploitation des richesses naturelles, à la surconsommation et à la pauvreté ;
- prend part à des actions solidaires en tant que citoyen du monde et informe son entourage de l'importance de passer à l'action ;
- contribue à créer une image plus positive et réaliste des jeunes d'ici et d'ailleurs.

Visées pédagogiques et éléments prescrits au PFÉQ

Domaines d'apprentissage : Domaine de l'univers social/Domaine du développement personnel et moral. **Domaines généraux de formation :** Environnement et consommation/Vivre-ensemble et citoyenneté. **Compétence(s) disciplinaire(s) :** Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société (1^{er} cycle) - S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leurs territoires (2^e et 3^e cycles)/ Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral - Pratiquer le dialogue moral. **Autres compétences :** Compétence transversale d'ordre intellectuel : exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice/Compétence transversale de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

La 22^e édition du CIJ

Cette année, dans le cadre de sa **22^e édition**, plus de **5000 jeunes** provenant de **six pays** (Bolivie, France, Haïti, Jordanie et Pérou), dont **32 écoles canadiennes**, ont participé au *CIJ*.

Le 16 février dernier, un **jury de sélection** s'est réuni pour attribuer les mentions d'excellence pour la finale canadienne ainsi que pour la finale internationale. En combinant rigueur et fantaisie, les juges ont su faire appel à leur âme d'enfant pour comprendre l'histoire de chaque jouet et l'estimer à sa juste valeur.

Parmi les jouets gagnants, il y a le bilboquet Napowan, d'un groupe de jeunes autochtones de la **Nation Anishnabe du Lac Simon (Québec)**, le téléphone Hello! Where is my Daddy?, fabriqué par une jeune fille du **Camp de réfugiés de Zaatari (Jordanie)** et La Maison pour tous, création de jeunes nouveaux arrivants de la **banlieue lyonnaise (France)**.

L'exposition de jouets L'univers, un terrain de jeu infini!, un moment de plaisir pour les enfants et les adultes!

Vous pouvez découvrir **gratuitement** toutes les créations de cette édition au **Planétarium Rio Tinto Alcan**, dans le cadre de l'exposition **L'univers, un terrain de jeu infini!**, qui a lieu jusqu'au **17 juin 2018**. Les jouets seront ainsi vus par plus 80 000 visiteurs. C'est l'occasion rêvée de présenter au public canadien une image réaliste et positive de jeunes citoyens du monde engagés.



La médiation pédagogique !

Quoi ? Qui ? Quand et comment ? (2^e partie)



Nathalie Myara
Professeure associée
Université de Montréal
nathalie.myara@umontreal.ca

Dans la première partie, nous avons expliqué en quoi consiste la médiation, précisé qui est apte à prendre le rôle de médiateur et exprimé à quel moment nous pouvons pratiquer la médiation pédagogique. Dans cette deuxième partie, nous verrons comment (la manière) elle se pratique. Enfin, nous conclurons en mettant en lumière l'importance qu'occupe la médiation pédagogique au sein de l'intervention éducative.

Comment ?

Il n'existe pas une façon unique de procéder. Nonobstant, nous pouvons tenir compte de quelques-unes enclines à alimenter notre réflexion sur les façons de mettre en œuvre une médiation pédagogique ; soit la communication, soit des procédés tirés des observations de Varinot (2012), soit des techniques dégagées des propositions de Feuerstein (1977).

La communication, soit le langage, est un des moyens, reconnus à l'unanimité, à utiliser pour y arriver (Vygotsky, 2003). Le langage est une des composantes fondamentales de la médiation ; il sert à représenter le contenu, les différentes stratégies, les diverses opérations cognitives, et à les communiquer. Plusieurs auteurs soulignent l'importance de la communication, dont certains analysent et décrivent la dialectique du médiateur (La Garanderie, 1984 ; Varinot, 2012 ; Vermersch, 1994). Par ailleurs, cette façon de discourir est davantage

connue sous le nom de dialogue pédagogique, d'entretien pédagogique ou d'entretien d'explicitation. Par exemple :

- Qu'est-ce que tu vois ? (intervenant)
- Euh, des formes et il manque une image ici ! (apprenant)
- C'est juste. Ce sont bien des formes ! Quelles sortes de formes ?
- Des carrés et des cercles. Ah oui ! C'est une régularité !
- Oui, je vois des carrés et des cercles. Peux-tu m'expliquer ce qu'est une régularité dans tes propres mots ?
- Une régularité, c'est...

Concernant les procédés, Varinot (2012) a analysé ceux de médiation employés par différents intervenants. Cette analyse illustre une façon de faire et met en évidence que les procédés sollicités ont généralement une forme *interrogative* dans le but d'amener l'apprenant à verbaliser ses stratégies cognitives, à les évaluer et à les réguler. De plus, l'utilisation du verbe *prouver* est fréquente. Le tableau à la page suivante présente les actions posées par l'intervenant en lien avec les actions posées par l'apprenant, le tout accompagné d'exemples.

En revanche, Feuerstein (1977) propose un modèle qui est, selon Hadji (2008), praxéologique (relatif à la science des décisions rationnelles et actions humaines). Dans son modèle, Feuerstein (1977) détermine trois critères essentiels qui caractérisent une situation d'enseignement et d'apprentissage de médiation. Autrement dit, ces trois critères qualifient l'interaction ou l'intervention pour en devenir une expérience d'apprentissage par médiation : 1) l'*intentionnalité* et la *réciprocité* par laquelle le médiateur explicite son but qui est de produire, par l'interaction, un changement, à priori, cognitif chez l'apprenant ; 2) la *transcendance* par laquelle le médiateur évolue au-delà de l'expérience d'apprentissage immédiate et du contexte (elle fait appel au transfert et à la généralisation des apprentissages) ; 3) la *signification* par laquelle le médiateur donne un sens et accorde une valeur aux objectifs d'apprentissage à des fins de motivation et de valorisation. Ces critères représentent une façon de procéder. En outre, Feuerstein (1977) met à la disposition du médiateur une taxonomie de fonctions cognitives déficientes.



Tableau 1

Intervenant Les procédés sollicités	Contenu du discours*	Apprenant La visée des procédés sollicités	Exemples
Expliciter le but à atteindre	T, SC, SM	Appréhender le but à atteindre	« Je vais te montrer un problème à résoudre. Je veux que tu me donnes la solution, mais avant, ce qui m'intéresse le plus, c'est la stratégie que tu vas utiliser pour trouver la solution. Donc, l'objectif premier est de me préciser ta démarche en indiquant la ou les stratégies employées. »
Engager l'apprenant à tenir compte des caractéristiques de la tâche ou de l'activité	T, SC, SM	Identifier les différentes composantes de la tâche Identifier les stratégies cognitives nécessaires à la réalisation de la tâche	« Peux-tu me décrire toutes les données (les mots, les images, les symboles...) ? » « Explique-moi ce que tu dois faire avec ces données. » « Pourquoi ? » « Je ne suis pas convaincu que c'est la chose à faire. Peux-tu me le prouver ? » « Est-ce que cette tâche exige de comparer ? » « Où ? À quel moment ? »
Amener l'apprenant à identifier et à verbaliser les stratégies cognitives à utiliser	SC	Identifier et verbaliser les stratégies cognitives à utiliser	« Quelle autre stratégie ? C'est beau ! Tu as bien pris en compte tous les indices et tu as parfaitement ciblé la question. » « J'ai remarqué que tu as pris en considération les stratégies. Peux-tu me les nommer ? » « Est-ce que je peux utiliser l'inférence pour résoudre ce problème ? » « Pourquoi ? »
Superviser sa démarche d'évaluation et de régulation	SC, SM	Évaluer le choix et la pertinence de ses stratégies	« Pourquoi cette stratégie est importante ? »
Soutenir l'apprenant dans la gestion de la tâche	SM	Gérer la tâche	« Est-ce mieux de prendre cette démarche ? Pourquoi ? »
Superviser sa démarche de régulation	SM	Ajuster ses stratégies cognitives	« Tu as débuté avec une stratégie et tu as changé une fois que tu t'es rendu ici. Pourquoi ? »

*T = Tâches SC = Stratégies cognitives SM = Stratégies métacognitives

Cette taxonomie sert de cadre de référence au médiateur ; il s'en sert pour identifier les fonctions cognitives déficientes et pour fixer les objectifs de médiation. Par exemple, l'enseignant a identifié la fonction cognitive déficiente nommée par Feuerstein (1977) « comportement exploratoire non systématique ». À la vue d'un texte, l'élève est impulsif et l'explore non systématiquement, sans méthode ; c'est-à-dire de manière aléatoire et avec un manque de précision. Par conséquent, l'enseignant a comme objectif d'amener l'élève à identifier la stratégie, soit d'inhiber son comportement impulsif en orientant son attention vers la tâche et en lui donnant une façon d'explorer méthodiquement le texte et de suivre cette procédure systématiquement avant de réagir au texte.

En fin de compte, parmi ces auteurs et ces façons de faire, nous constatons quatre constituants non exclusifs de la médiation pédagogique.

1. Le langage, soit les questions que le médiateur formulera, la forme des questions que le médiateur choisira, le choix de mots et d'indices verbaux que le médiateur emploiera.
2. Les procédés sollicités dans cet échange communicatif, soit le choix d'actions que le médiateur posera, soit le choix de contenu que le médiateur abordera.
3. La visée de ces procédés, soit l'intention ou l'objectif que le médiateur ciblera.
4. Le temps ou l'ordination chronologique de ces procédés, soit l'ordre dans lequel le médiateur interviendra ou posera ses actions.

Exemples

1. Je choisis les questions suivantes et concepts suivants :
« Taille, direction, position. »
2. Je choisis de poser les gestes suivants :
« Pointer du doigt, utiliser mes mains pour déterminer la position... »
3. Mon intention :
« Emmener l'élève à utiliser adéquatement les trois concepts. »
4. Je prévois intervenir :
« Vu son impulsivité, j'interviens avant qu'il essaie de réaliser la tâche. »

À la lumière de ce qui précède, il nous apparaît essentiel que le médiateur, étant déjà expert de son contenu, se dote d'un modèle et d'un cadre de référence qui représentent les mécanismes cognitifs afin de pouvoir expliquer les diverses actions mentales nécessaires à la réalisation d'une tâche (Bégin, 2003). Autrement dit, le médiateur bénéficierait de s'appuyer sur un modèle et une taxonomie de stratégies cognitives et métacognitives dans le but de 1) les insérer au contenu qu'il abordera; 2) guider l'action qu'il devra poser; 3) diriger la façon de les identifier, de les employer et de les gérer et 4) donner un moyen de les signaler (Bégin, 2008). De cette manière, le médiateur aura, dans un premier temps, adopté une façon de se représenter le fonctionnement de la pensée pour enfin, dans un deuxième temps, amener l'apprenant à l'utilisation, à l'adaptation, à la gestion et à la régulation de ses connaissances, et ce, par le biais du langage.

Concernant des modèles, de nombreux programmes et approches ont été mis au point pour l'enseignement ou l'entraînement des stratégies cognitives et métacognitives comme le P.E.I. (Programme d'enrichissement instrumental) de Feuerstein (1977), l'A.P.I. (Actualisation du potentiel intellectuel) de Audy (1988), les Six Chapeaux pour penser de De

bono (1987), le Arrowsmith Cognitive Program de Arrowsmith (1998), la Gestion mentale au cœur de l'apprentissage de Ganesin (2001) et le Programme d'entraînement et de développement des compétences cognitives de Gagné et al. (2004). Ces modèles sont accompagnés d'une taxonomie ou liste de fonctions ou stratégies cognitives.

Cela étant dit, nous présentons la taxonomie de stratégies cognitives (voir Tableau 2, contenu complémentaire en ligne) proposée par Myara (2017), qui a été inspirée et mise en pratique auprès d'une clientèle diversifiée durant plus de 20 ans, notamment dans les travaux de Feuerstein et al. (1991), et bonifiée par les travaux de plusieurs chercheurs (Audy, 1988; Bégin, 2008; Barbeau, Montini et Roy, 1997; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Cartier, 1997; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Hrimech, 2000; Ruph, 1999; Saint-Pierre, 1991; Weinstein et Mayer, 1986; Wolfs, 1998). Cette taxonomie comporte trois catégories distinctes qui s'appuient sur les modèles du traitement de l'information: les stratégies cognitives d'enregistrement, les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives de génération. Les stratégies cognitives d'enregistrement ont trait à la collecte et l'encodage des stimulus, des données ou de l'information. Elles regroupent deux stratégies: collecter et encoder. Les stratégies cognitives de traitement consistent à traiter, à analyser, à organiser et à entreposer les données ou l'information. Elles réunissent six stratégies: analyser, anticiper, entreposer, organiser, traiter et vérifier. Finalement, les stratégies cognitives de génération se réfèrent à générer ou à exprimer de l'information, des données ou des réponses. Elles rassemblent deux stratégies: exécuter et générer.

Conclusion

La médiation pédagogique, comme la si bien dit Lenoir (2009), est indissociable de l'intervention éducative, car elle implique une interactivité pratique et régulatrice entre l'apprenant, l'objet d'apprentissage et l'intervenant. Dans un contexte scolaire, enseignants et intervenants sont les premiers concernés. Les façons de procéder sont diverses. Cependant, le langage, les procédés sollicités (soit l'action à poser, soit le contenu à aborder) dans cet échange communicatif, les procédés sollicités (le contenu), la visée de ces procédés et le temps ou l'ordination chronologique de ces procédés sont des constituants qui se révèlent prépondérants. En outre, l'utilisation d'un modèle, d'un cadre de référence ou d'une taxonomie qui expliquent et décrivent les mécanismes cognitifs, les stratégies cognitives et métacognitives jouent un rôle déterminant dans le choix des procédés sollicités.



aqep.org/cc

Contenu complémentaire offert

– Tableau : Taxonomie des Stratégies cognitives



Références

- Arrowsmith B. (1998). Arrowsmith Cognitive Program. Repéré à <http://www.arrowsmithschool.org>.
- Audy, P. (1988). *Les composantes et les métacomposantes de l'efficacité cognitive: intégration des modèles de Feuerstein (1979) et de Sternberg (1986)* (document inédit). Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction: Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, France: Retz Nathan.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris: Dunod.
- Cardinet, A. (1998). *La Médiation en France, aujourd'hui, et ses applications dans le secteur scolaire: ses références, ses significations, ses pratiques* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Lyon, France: Université de Lyon 2.
- Chini, D. (2001). Quelques remarques sur un terme pluriel. *ASP la revue du Geras*, 31-32, 133-142.
- De Bono E. *Les six chapeaux de la réflexion*. Éditions Eyrolles. Paris, France.
- Doly, A. M (1997). *Métacognition et médiation*. Clermont-Ferrand, France: CRDP d'Auvergne.
- Feuerstein, R. (1977). *Redevelopment of cognitive functions of retarded early adolescents, Instrumental Enrichment*. Jérusalem, Israël: ICELP.
- Feuerstein, R., Klein, P. et Tannenbaum (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical Psychosocial and Learning Implications*. États-Unis: Freund Publishing House LTD.
- Gagné et Longpré (2004). Apprendre... avec Réfecto: Programme d'entraînement et de développement des compétences cognitives. Chenelière, Montréal.
- Gianesin, F. (2001). *Mémoriser pour... comprendre, réfléchir, créer, la gestion mentale au coeur de l'apprentissage*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Hadji, C. (2008). La médiation: un concept pour repenser la pédagogie? L'agir pédagogique à la recherche d'une cohérence. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 33-52.
- La Garanderie, A. de (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: Éditions du Centurion.
- Laurent, J. M. (2008). Être un enseignant médiateur? Approche d'une définition de la fonction à travers les différentes occurrences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 15-32.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Myara (2017). *Le plan d'intervention: un processus et des ententes*. Montréal, Québec: Éditions JFD.
- Noiseux, G. (1997a). *Traité de formation à l'enseignement par médiation: Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*. Québec, Canada: MST Éditeur.
- Noiseux, G. (1997b). *Traité de formation à l'enseignement par médiation: Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*. Québec, Canada: MST Éditeur.
- Richard, G. (2001). *À qui profite la médiation cognitive?* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Lyon, France: Université de Lyon 2.
- Varinot, A. (2012). *La médiation pédagogique au service de la métacognition (mémoire de maîtrise)*. Orléans, France: Université d'Orléans.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. France: Éditeur ESF.
- Vinatie, I. et Laurent, J. M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage — Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 5-14.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Pensée et Langage*. Paris, France: La Dispute.



Des modèles d'entrepreneuriat inspirants pour les jeunes !












**En vente chez votre libraire
et sur bayardjeunesse.ca**



Titre
Minuscule
Compagnie
Bombyx
Année
2015



Maude-Annie Courtemanche
Enseignante de 1^{re} année
École De la Paix
maude-annie.courtemanche-sergerie@csda.ca

Résumé

Le but du jeu Minuscule est de faire avancer son insecte (pigé en début de partie) sur une droite numérique formée de cartes. Il faut terminer le plus près possible de la carte numéro 1 pour accumuler le maximum de points, tout en gardant notre insecte secret. Les sept insectes sont d'abord placés au hasard, chacun sur une carte numérotée. Les joueurs reçoivent des cartes-actions, avec lesquelles ils peuvent déplacer les insectes sur la droite numérique. Sur ces cartes-déplacements, on peut retrouver des images d'insectes ou d'objets référant à la position de ceux-ci, le nombre de cases du déplacement et un symbole + et/ou - pour déterminer si l'insecte avancera ou reculera sur la droite. Le jeu se termine quand toutes les cartes-déplacements ont été jouées.

Piste d'exploration

Avec les élèves de 1^{re} année, j'ai utilisé ce jeu en centre mathématique, après avoir travaillé la notion de régularité numérique et les faits numériques du plus ou moins 1 et 2. J'ai modifié légèrement la règle en n'attribuant qu'un seul insecte-objectif par élève. Le jeu offre aussi une version avancée pour corser un peu le jeu entre joueurs avertis, simplement en ajoutant des cartes spéciales ou des pions-fourmis. On peut ainsi changer d'insecte-objectif en cours de partie ou bouleverser l'ordre sur la droite numérique!

Pour aller plus loin

Pour garder une trace, on pourrait demander aux élèves de décrire, à l'aide de symboles mathématiques, le trajet parcouru par leur insecte. Par exemple: l'escargot commence sur le 4, il avance de 2, recule de 2 et l'abeille le dépasse, donc il recule de 1. L'équation mathématique serait: $4 - 2 + 2 - 1 = 3$. On pourrait aussi demander aux élèves de laisser une trace de tous les points obtenus à la fin de la partie. On travaille ainsi l'addition et la justification.



Titre
Bataplus
Compagnie
DJECO
Année
2014
Durée
15 minutes
Âge recommandé
7 à 12 ans



Julie Fontaine
Enseignante en 4^e année
École Saint-Joseph (1985)
jfontaine@stjoseph.qc.ca

Résumé

Tout comme à la bataille traditionnelle, à Bataplus, le but du jeu est de remporter toutes les cartes. Pour jouer, on partage d'abord le paquet de cartes équitablement entre les deux à quatre joueurs qui placent leur pile face contre table. Puis, simultanément, chaque joueur retourne sa première carte. Celui qui a la carte la plus élevée remporte l'ensemble des cartes jouées. Jusqu'ici, rien de nouveau sous le soleil! Cependant, contrairement au jeu traditionnel, dans cette version, le joueur ayant la carte la plus basse peut choisir de retourner une seconde carte. S'il choisit cette option, tous les joueurs devront l'imiter. Puis, ils feront mentalement la somme de leurs deux cartes. Alors, ce sera le joueur ayant la somme la plus élevée qui remportera l'ensemble des cartes. Encore une fois, le joueur avec le pointage le plus bas peut choisir de retourner une 3^e carte et faire la somme de ses trois cartes. Lorsque plus d'un joueur obtient le même nombre (soit sur la première carte retournée ou lors d'une addition), il y a bataille. Les joueurs se livrant une bataille retourneront alors une nouvelle carte et celui qui aura la carte la plus élevée remportera l'ensemble des cartes retournées lors de ce tour. La partie se termine pour un joueur lorsqu'il n'a plus de carte. Le gagnant est celui qui termine la partie avec toutes les cartes.

Piste d'exploration

Bien que ce jeu soit tout simple, il peut être utile pour travailler les tables de 1 à 6 en ateliers. Avec un groupe qui maîtrise bien les additions, on pourrait choisir de demander des multiplications. Et peut-être même des soustractions ou des divisions, pourquoi pas!

Intérêt particulier

Comme les cartes sont colorées et présentées sous forme de jeu, les élèves en oublient le travail de maths caché derrière!



Titre
Kingdomino
Compagnie
Blue orange
Année
2016



Isabelle Lemay
Enseignante de 5^e année
École La Dauversière, CSPI
isabelle-lemay@cspi.qc.ca

Résumé

Kingdomino est un jeu de domino comportant quelques variantes aux couleurs médiévales qui sauront ravir les adeptes du Moyen-Âge. Dans le rôle d'un seigneur en quête de terres afin d'étendre son royaume, le joueur doit connecter astucieusement ses dominos dans le but de construire un royaume de 5 x 5 cases le plus prestigieux qui soit! Pour commencer, on pioche un domino qui sera associé à chacun des joueurs. Ils placent par la suite leur roi et éventuellement leur château, en se basant sur leur tuile de départ en connectant les dominos pigés selon leur paysage correspondant. La partie se déroule ensuite en respectant le tour de chacun jusqu'à ce que tous les dominos soient placés.

Une fois la partie terminée, les points sont alors calculés en tenant compte des différents domaines (cases connectées par le même type de paysage), on multiplie donc le nombre de cases par le nombre de couronnes présentes sur le domaine. Par la suite, on additionne les résultats obtenus par chaque domaine de notre royaume. On peut augmenter son pointage final de 10 points si notre château est placé au centre et 5 de plus si notre royaume est complet (5 x 5 cases). Le seigneur victorieux est celui qui accumule le plus de points.

Piste d'exploration

Ce jeu s'adresse aussi bien au deuxième qu'au troisième cycles ayant la fibre de fins stratégies. Les couleurs et les châteaux en 3D sont très appréciés des élèves. De plus, il se joue en moins de 15 minutes, idéal pour les récréations intérieures!

L'AQEP tient à remercier ses collaborateurs.
Vos jeux vous attendent en boutique.



lecture



grammaire



science



mathématiques



idée-cadeau



développement
personnel



écriture



oral



univers social



arts



coup de coeur



éthique et
culture religieuse



Titre
Je t'écirai, promis!
Auteur
Tom Percival
Illustrateur
Tom Percival
Maison d'édition
Milan
Année
2014

Résumé

Je t'écirai, promis! est une histoire d'amitié entre un raton laveur, Tom, et un ours, Philibert, qui partagent tout : jeux et club secret. Un jour, Tom se voit contraint de déménager au grand désespoir de Philibert qui en est plutôt jaloux, car la nouvelle vie de son ami lui semble bien captivante contrairement à la sienne qui paraît vide de sens sans son acolyte. Ils font le pacte de s'écrire. Tout au long du récit, de vraies lettres attrayantes écrites de la main de Tom sont à ouvrir dans l'album, jusqu'au jour où Philibert prend son courage à deux mains pour lui transmettre sa missive de façon bien originale.

Piste d'exploration

L'album est tout désigné pour débiter une correspondance ou un courrier du cœur avec une autre classe, un ami qui déménage, un voisin, un ancien enseignant ou un membre de la famille, tel un grand-parent à qui rien ne ferait plus plaisir que de recevoir une lettre de leurs petits-enfants. Quoi de mieux que d'aller la déposer eux-mêmes dans la boîte aux lettres du quartier, si la situation géographique le permet. L'album donne aussi la possibilité de faire une mise au point sur les codes postaux qui sont sûrement volontairement erronés dans le texte.

Pour aller plus loin

Pour faire le pont, avez-vous déjà entendu parler des correspondances d'Eastman ? Pour en savoir plus, rendez-vous au <http://www.lescorrespondances.ca/>. Ce site vous guidera vers les diverses activités qui ont lieu durant l'été. Un espace jeunesse leur est spécialement dédié. Cette année, animation littéraire, gravure, création de cartes, chasse au trésor et bien plus étaient au menu. Vous cherchez d'autres livres en lien avec la correspondance ? Rendez-vous à : <http://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2015/03/lettres-et-correspondance.pdf>



Titre
La Géofête
Auteure
Julie Rivard
Illustratrice
Dominique Pelletier
Maison d'édition
Éditions de l'Envolée
Collection
Du plaisir à lire
Année
2015

Résumé

La Géofête commence avec la réception d'un colis mystérieux contenant un géonavigateur. Karim, l'inventeur, est invité à aller à la recherche d'objets cachés dans la nature. Il découvre : des graines, une corde et des bâtons contenant un liquide qu'il doit apporter au point de rencontre afin d'organiser une fête autour d'un feu de camp. Une mésaventure, qui est aussi prétexte à en apprendre davantage sur les salamandres, sur le Bufo Bufo et sur les têtes de violon, se termine sur une note festive grâce aux objets trouvés.

Piste d'exploration

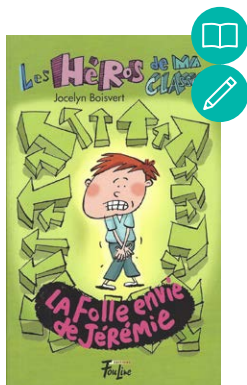
Une idée unique si vous êtes en quête de nouveauté pour faire une activité de début d'année, afin de faire connaître l'environnement de l'école ! Séduit par le texte ludique de Julie Rivard et les illustrations de Dominique Pelletier ? Sachez qu'il fait partie de la série Du plaisir à lire : des histoires graduées de littérature aux Éditions de l'Envolée qui mettent en scène cinq personnages attachants. Des miniromans transitoires, tant recherchés pour faciliter le passage aux romans. Sur le site, vous pouvez visualiser un livret par niveau. Une belle activité à faire en jumelage. Un rendez-vous à <http://duplaisiralire.com/> vous donnera accès à des trousseaux littéraires complémentaires, une zone jeux à l'effigie des personnages auxquels les enfants peuvent s'identifier.

Saviez-vous que ?

Si vous souhaitez en apprendre davantage au sujet de la géocachette qui connaît un essor grandissant dans les dernières années, vous pouvez visiter le site : <http://www.geocaching-qc.com/>. L'application Géocaching pourrait aussi être intéressante. Il existerait plus de deux-millions de géocaches répertoriées dans 222 pays. Une belle activité d'aventure à faire avec votre marmaille alliant lecture et plein air !



Julie St-Pierre
Enseignante, 2^e cycle
École Fernand-Seguin,
Commission scolaire de Montréal
juliestp.bis@gmail.com



Titre
La folie de Jérémie
Auteur
Jocelyn Boisvert
Illustrateur
Philippe Germain
Maison d'édition
FouLire
Année
2017

Résumé

Voici le premier titre d'une nouvelle collection, Les héros de ma classe, publiée chez une maison d'édition fort appréciée, FouLire.

Dès les premières lignes, plusieurs élèves se reconnaîtront. Nous avons tous, dans nos classes, un ou deux petits cocos pour qui aller à la salle de bain avant une récréation est une perte de temps. Nous suivons donc Jérémie Trempe-Côté qui doit, à son grand désespoir, quitter une partie de soccer pour entrer à l'école et aller aux toilettes. La narration, au *tu*, fait en sorte que le lecteur se sent devenir le personnage principal.

Comme le nom de la collection le laisse supposer, ce roman est écrit sur le modèle des livres « dont vous êtes le héros ». Les élèves devront donc faire des choix sur la suite de l'histoire. C'est à la quatrième tentative que je suis arrivée à temps à la salle de bain. Vous pourrez le lire à plusieurs reprises, sans nécessairement relire la même version de l'histoire!

Pistes d'exploration

- Première piste d'exploration : le nom de la collection. Un beau prétexte pour la création collective d'un tel roman par l'ensemble des élèves. Préalablement, un travail de planification sera essentiel.
- Pour y arriver, je vous suggère de faire plusieurs lectures collectives du roman. Pour chacune d'elles, vous devrez, avec vos élèves, noter les choix effectués et les « conséquences » de ces choix afin d'obtenir le « squelette » de l'histoire pour le reproduire.

Intérêt particulier

Les autres titres de la collection!



Titre
Marie Curie/Amelia Earhart
Auteure
M^{re} Isabel Sánchez Vegara
Illustratrices
Frau Isa/Mariadramantes
Maison d'édition
La courte échelle
Année
2017

Résumé

Voici les deux premiers titres d'une nouvelle collection, De petite à grande, qui présente l'histoire de femmes qui ont marqué la mémoire collective. *Petite*, car nous faisons leur connaissance alors qu'elles sont enfants et ont déjà un rêve de vie. *Grande*, car nous les accompagnons jusqu'à la fin de leur vie. En lisant l'histoire de Marie Curie, vos élèves découvriront une passionnée de sciences née en Pologne sous le nom de Marya Shlodowska. Elle croyait si fort à son rêve qu'elle s'est exilée pour pouvoir l'atteindre. Elle rencontre alors Pierre Curie qui deviendra son mari. Ensemble, ils feront de grandes découvertes scientifiques et elle deviendra la première femme à recevoir un prix Nobel. Je vous invite à découvrir une deuxième *petite*, Amelia Earhart. Cette *grande* dame de l'aviation est une vraie découverte pour moi ; son histoire m'était inconnue. Toute jeune, elle rêvait de voler comme les oiseaux. Lorsqu'elle se retrouve pour la première fois dans un avion, elle ne veut plus en sortir. Elle suit alors des cours de pilotage. Ensuite, elle devient la première aviatrice à accomplir plusieurs exploits : voler à 4300 mètres d'altitude, survoler l'Atlantique comme passagère et pilote solitaire.

Piste d'exploration

- Ces albums comptent plus ou moins vingt phrases. Voilà une belle occasion de présenter aux élèves des stratégies pour trouver l'information principale d'un texte/paragraphe et pour rédiger un résumé.
- Ces nouvelles stratégies pourraient être réinvesties dans un projet de recherche sur une femme (ou un homme) qui a laissé sa trace dans l'Histoire.
- Ensuite, la diffusion de la recherche pourrait se faire en s'inspirant de ces albums.

Intérêts particuliers

- Excellents outils pour initier les élèves aux biographies.
- La parution du troisième titre au printemps : *Rosa Parks*.



Caroline Carle
Enseignante, 3^e cycle
École Fernand-Seguin,
Commission scolaire de Montréal
carlec@csdm.qc.ca



Titre
Cyrus l'encyclopédie qui raconte

Auteurs
Christiane Duchesne et
Carmen Marois

Maison d'édition
Québec Amérique

Année
2017

Résumé

Voici une réédition actualisée de l'encyclopédie *Cyrus* publiée il y a plusieurs années. Toujours aussi intéressante, cette encyclopédie, qui compte 12 tomes, présente une foule de sujets selon différentes thématiques : la Terre et l'espace, phénomènes et inventions ; les animaux ; les végétaux ; les gens et, finalement, de curieuses questions. Ces thématiques sont identifiées par une icône de couleur au début du texte concerné et un petit carré de la même couleur dans la table des matières. Ainsi, en un coup d'œil, on peut trouver les questions qui se rapportent à une thématique en particulier. Pour chaque sujet abordé, un enfant vient voir Cyrus, un vieux savant, pour lui poser une question. À la fin de la réponse, on trouve quelques lignes supplémentaires d'une explication qui complète la réponse de Cyrus. Finalement, un index permet de retrouver facilement certaines notions.

Piste d'exploration

En plus de fournir un grand nombre d'informations passionnantes, cette encyclopédie peut être utilisée en écriture pour la formulation de questions et le dialogue. Puisque les informations sont données lors d'une conversation entre Cyrus et un enfant, on peut observer la ponctuation du dialogue, de même que la formulation des incises sur chaque page.

Saviez-vous que ?

Il y a trente questions dans chaque tome, chacune posée par un enfant différent, autant des filles que des garçons. J'ai bien aimé que ce soit justement des enfants différents, donc autant de prénoms à découvrir et à faire connaître aux élèves. On ne croise pas souvent des gens qui s'appellent Prosper, Sémiramis ou Elmire !



Titre
Trois Portugais sous un parapluie
(sans compter le mort)

Auteur
Rodolfo Walsh

Illustratrice
Inés Calveiro

Maison d'édition
Les 400 coups

Année
2017

Résumé

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)... Déjà, le titre intrigue et fait sourire ! Il s'agit d'un très bel album où un policier essaye de trouver le coupable d'un meurtre. Quatre hommes se tenaient sous un grand parapluie et un des quatre a été assassiné par une balle dans la nuque. Le commissaire a comme seuls indices les sombréros des quatre Portugais. En observant comment ceux-ci ont été mouillés par la pluie et en posant quelques questions judicieuses, il réussit à trouver le coupable.

Piste d'exploration

Si vous aimez travailler les énigmes avec vos élèves, cet album est parfait. Les questions du commissaire permettent de comprendre la situation et l'amènent à accuser un des hommes uniquement grâce à la partie mouillée de son chapeau. Les élèves réussiront-ils à déduire la même chose ? On peut travailler les inférences avec nos élèves en leur faisant écrire de courtes énigmes que les autres élèves de la classe essayeront de résoudre. De plus, chaque page, sauf celle où l'explication du crime est donnée, est disposée de la même façon : on présente chacun des Portugais, ce qu'il faisait, son alibi, toujours dans le même ordre. Ce style d'écriture peut être intéressant à utiliser par les élèves pour leur propre énigme.

Pour aller plus loin

Cet album est très agréable à regarder : peu de couleurs, sauf le parapluie rouge, des collages simples, mais où on retrouve beaucoup d'informations visuelles, le texte qui est écrit avec une typographie qui rappelle celle des vieilles dactylos. Inspirant si les élèves veulent aussi illustrer leurs énigmes.



Sandra Thériault
Conseillère pédagogique
Commission scolaire de Montréal
theriaults@csm.qc.ca

Chronique

Vivre la lecture | Professionnel

Chronique | Vivre la lecture



Titre

La rétroaction au cœur de la classe
Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves

Auteure

Deborah McCallum

Adaptation

Nancy Boisclair

Maison d'édition

Chenelière Éducation

Année

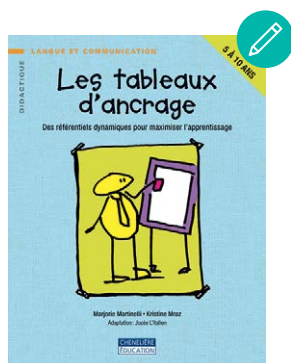
2018

Résumé

La rétroaction n'est pas uniquement présentée dans ce livre comme étant au service de l'évaluation, mais aussi comme un outil qui peut aider l'élève à s'améliorer dans toutes les sphères de sa vie. L'auteure présente les stratégies d'enseignement les plus efficaces pour favoriser la réussite des élèves. Elle traite à la fois des aspects pédagogiques et comportementaux. Grâce à des stratégies et à des activités faciles à mettre en place, *La rétroaction au cœur de la classe* permet d'outiller les élèves à recevoir et à donner des commentaires constructifs et significatifs pour améliorer leurs apprentissages et leurs comportements. La rétroaction constitue une part essentielle des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est une variable très importante pour favoriser la réussite des élèves.

Pistes d'exploration

Dès le début de l'ouvrage, l'auteure présente des exemples de ce que devrait contenir une rétroaction efficace. Elle propose diverses stratégies et activités telles que le processus de questionnement permettant de poser des questions pour susciter une bonne rétroaction tant celle de l'enseignant envers les élèves que celle des élèves entre eux. L'ouvrage comporte des fiches à télécharger à partir de la plateforme i+Interactif pour imprimer ou pour afficher au tableau blanc interactif. On y trouve des exemples pour créer une classe propice à la rétroaction, pour susciter des commentaires, pour échanger et pour travailler les habiletés du 21^e siècle.



Titre

Les tableaux d'ancrage
Des référentiels dynamiques pour maximiser l'apprentissage

Auteurs

Marjorie Martinelli et Kriatine Mraz

Maison d'édition

Chenelière Éducation

Année

2018

Résumé

À l'aide d'une démarche claire et explicite, cet ouvrage explique comment créer des tableaux d'ancrage signifiants qui encouragent la participation des élèves, et les aide à se rappeler le point d'enseignement tout en permettant le développement de leur autonomie. On y aborde des principes et des techniques s'appliquant à plusieurs disciplines, tout en se basant sur les grandes idées développées par Lucy Calkins pour les ateliers d'écriture et de lecture. Vous n'avez toutefois pas besoin de mettre sur pied des ateliers de lecture et d'écriture pour utiliser les idées présentées dans ce livre et pour réaliser de superbes tableaux d'ancrage efficaces. Cet ouvrage didactique s'adresse aux élèves de 5 à 10 ans.

Piste d'exploration

Chaque chapitre cible un aspect important de la création et de l'utilisation efficace des tableaux d'ancrage. À l'intérieur de chacun d'eux, il y a une rubrique « Tableaux en action » qui donne de multiples méthodes d'enseignement, tant en situation de grand groupe que de petits groupes. On démontre comment un tableau est créé ou utilisé avec des élèves afin d'améliorer et d'étayer l'enseignement des concepts. On retrouve aussi des petits trucs et conseils concernant les tableaux d'ancrage. Des photos rendent explicites les exemples donnés. Bref, ce livre ne porte pas seulement sur la création de tableaux, mais bien sur la création de référentiels dynamiques pour maximiser l'apprentissage. On vous invite à vous questionner sur ce que vous faites en classe : mon tableau fonctionne-t-il ? Comment puis-je l'améliorer ? Comment m'assurer qu'il atteint mon objectif d'apprentissage ? Est-ce que mes élèves sont de meilleurs auteurs et lecteurs autonomes ?

Saviez-vous que ?

La maison d'édition Chenelière propose une collection sur les ateliers d'écriture. Pour en connaître davantage, rendez-vous au www.cheneliere.ca/didactique.

Vivre le primaire | été 2018

L'AQEP tient à remercier ses collaborateurs littéraires. Leurs livres vous attendent en librairie ou en ligne.



ALBIN MICHEL JEUNESSE



Une société de Québecor Média



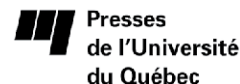
GALLIMARD JEUNESSE



Les 400 coups

l'école des loisirs

Les Éditions de la Pastèque



Une société de Québecor Média



lecture



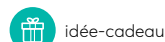
grammaire



science



mathématiques



idée-cadeau



développement personnel



écriture



oral



univers social



arts



coup de coeur



éthique et culture religieuse



LA NATURE NOUS HABITE



BIODÔME INSECTARIUM JARDIN BOTANIQUE PLANÉTIUM RIO TINTO ALCAN



Espace pour la vie propose des programmes éducatifs:

- › en lien avec le programme de formation de l'école québécoise;
- › inclus avec le droit d'entrée;
- › assortis d'activités complémentaires à la visite.

Découvrez l'offre complète sur:
espacepourlavie.ca/activites-educatives

Le Biodôme est actuellement fermé et l'Insectarium fermera à la fin de 2018.
Les deux musées vous offriront une toute nouvelle expérience à leur réouverture!



Montréal 



Les Héros de MA CLASSE

À toi de jouer, maintenant !
Tu es LE VRAI HÉROS
de la classe !

HISTOIRE DONT TU ES LE HÉROS
Jocelyn Boisvert
Illustrations : Philippe Germain

Des livres fantastiques pour faire lire les jeunes durant les vacances !



ÉDITIONS
FouLire
www.foulire.com

LES ÉDITIONS FOULIRE
4339, rue des Bécassines
Québec (Québec) G1G 1V5
Téléphone : 418 628-4029
Sans frais : 1 877 628-4029
Télécopieur : 418 628-4801

Patrimoine
canadien
Canadian
Heritage
SODEC
SOCIÉTÉ DE DÉVELOPPEMENT
DES ENTREPRISES CULTURELLES
Québec

- Romans
- De 152 à 184 pages
- 8 ans ou plus
- 10,95 \$
- Activités dans le Coin des profs